

O Programa São Paulo Faz Escola: uma análise da reforma curricular paulista a partir dos estudos de política educacional

Daiani Vieira Ortega e Silvio César Nunes Militão

Daiani Vieira Ortega

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente, SP, Brasil
E-mail: daivgeografa@gmail.com.
ORCID: 0000-0003-0949-4644

Silvio César Nunes Militão

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente, SP, Brasil.
E-mail: scnmilitao@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2094-1193

Resumo: Neste artigo propomos uma análise da formulação e implementação da reforma curricular no Estado de São Paulo, a partir do Programa São Paulo Faz Escola, com base nos modelos analíticos de políticas públicas de pesquisadores anglo-saxões, cujas contribuições foram discutidas por Viana (1996) e Rua (2013), e no ciclo de políticas de Stephan Ball e Richard Bowe (1992). Constatamos que a questão da qualidade da educação entrou na agenda governamental no contexto de ascensão da ideologia neoliberal no país e a reforma curricular surgiu como alternativa para melhoria dos índices educacionais, sendo implementada de forma programada sem participação dos professores no processo decisório, em consonância com outras políticas em âmbito nacional e estadual.

Palavras-chave: Reforma Curricular; Modelos analíticos de políticas públicas; Abordagem do Ciclo de Políticas.

São Paulo Faz Escola Program: an analysis of curricular reform from São Paulo based on educational policy studies

Abstract: In this paper we propose an analysis of the formulation and implementation of curricular reform in the State of São Paulo, from the São Paulo Faz Escola Program, based on the analytical models of public policies of Anglo-Saxon researchers, whose contributions were discussed by Viana (1996). and Rua (2013), and Stephan Ball's and Richard Bowe's (1992) policy cycle. We note that the issue of the quality of education has entered the government agenda in the context of the rise of neoliberal ideology in the country and curriculum reform has emerged as an alternative for improving educational rates, being implemented on a programmed basis without teachers' participation in the decision-making process, in line with other policies at the national and state levels.

Keywords: Curricular reform paulista; analytical models of public policies; policy cycle approach.

El Programa São Paulo Faz Escola: un análisis de la reforma curricular de São Paulo basado en estudios de política educativa

Resumen: En este artículo proponemos un análisis de la formulación e implementación de la reforma curricular en el Estado de São Paulo, del Programa Faz Escola de São Paulo, basado en los modelos analíticos de políticas públicas de investigadores anglosajones, cuyas contribuciones fueron discutidas por Viana (1996) y Rua (2013), y el ciclo de políticas de Stephan Ball e Richard Bowe (1992). Observamos que el tema de la calidad de la educación ha entrado en la agenda del gobierno en el contexto del surgimiento de la ideología neoliberal en el país y la reforma curricular ha surgido como una alternativa para mejorar los índices educativos, implementada de manera programada sin la participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones, en línea con otras políticas a nivel nacional y estatal.

Palabras clave: Reforma curricular paulista; modelos analíticos de políticas públicas; enfoque del ciclo de políticas.

Introdução

No presente artigo nos propomos a analisar a política educacional adotada no governo de José Serra (2008-2010), cuja gestão caracterizou-se por aprofundar a macro reforma neoliberal na rede estadual de ensino, iniciada na década de 1990. A lógica neoliberal defende a redução do Estado, a busca constante pela eficiência social e econômica, a descentralização, a racionalização de recursos públicos e a adoção de um processo contínuo de avaliação.

A política educacional paulista implementada no ano de 2007 foi direcionada a uma educação dos resultados. Com base no desempenho insatisfatório dos alunos nas avaliações externas e seguindo as determinações dos organismos internacionais em relação à melhoria desses índices ocorreu a padronização da base curricular de ensino a partir do Programa São Paulo Faz Escola.

Tal política gerou muito mal-estar entre os professores, pois, além de não participarem de sua formulação, tiveram a sua autonomia ferida, pois lhes foi negada a possibilidade de construir um currículo capaz de desenvolver saberes significativos aos alunos, já que o que ensinar e como ensinar passou a ser estabelecido distante do chão da escola.

A partir das contribuições de Ball e Bowe (1992) e de autores anglo-saxões, discutidos por Viana (1996) e Rua (2013) buscamos entender o contexto em que essa reforma aconteceu, as arenas políticas onde os atores disputaram/influenciaram a formulação e a implementação da mesma e como essa política foi recebida. Adotamos duas metodologias de análise de políticas, uma delas centrada no Estado e a outra que considera a produção de diferentes ações por outros atores sociais. Apesar da diferença entre elas, não as consideramos excludentes, mas sim complementares.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira parte buscamos apresentar, em linhas gerais, os modelos analíticos de políticas públicas propostos por pesquisadores anglo-saxões e a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Em seguida, buscamos identificar algumas aproximações entre essas abordagens, discutindo o contexto de influência da reforma curricular e o processo de formulação/implementação da referida reforma.

Os modelos analíticos: divergências e algumas convergências

A literatura anglo-saxã engloba um conjunto de obras e autores que propõem modelos explicativos de análise de políticas públicas. Viana (1996) faz um resgate de alguns desses autores que contribuem com os estudos sobre o modo como funciona a máquina estatal, destacando como o estado faz as políticas e as características dos atores e agências que as formulam.

Nesses modelos analíticos podem ser identificados quatro fases da política: construção da agenda, formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Segundo as proposições desses autores o Estado é o principal *policy makers*, ou seja, fazedor de políticas (Frey, 2000; Muller; Surel, 2002).

Dentre os autores que analisam a agenda, Viana (1996) destaca John Kingdon (1984), cuja preocupação central é entender como ocorre a elaboração da agenda, a especificação de alternativas, a escolha de uma alternativa e a implementação da decisão. A questão norteadora do trabalho de Kingdon

(2006) é por que alguns problemas vão para agenda e outros não? “O reconhecimento de problemas é um passo crítico para o estabelecimento de agendas. As chances de uma dada proposta ou de um certo tema assumir lugar de destaque em uma agenda são decididamente maiores se elas estiverem associados a um problema importante” (Kingdon, 2006, p. 6).

Kingdon (1984) identifica a existência de três tipos de agenda: a agenda sistêmica ou não governamental, a governamental e a de decisão. A primeira inclui problemas que já são objetos de preocupação da sociedade por um longo período. A governamental é formada pelos assuntos que o governo se interessa e, portanto, podem ser incluídos na agenda de decisão. Essa por sua vez refere-se ao momento em que os problemas passam a ter ações deliberadas para a sua solução.

A identificação dos atores, governamentais ou não governamentais, que participam da construção da agenda ou da especificação das alternativas também ajuda a responder à questão inicial de Kingdon (1984). Entre os atores governamentais encontram-se os membros do poder executivo, políticos que ocupam cargos públicos, parlamentares, funcionários de carreira, ou seja, os ocupantes das mais altas hierarquias. Já os atores não governamentais são os grupos de pressão, como sindicatos e outras organizações, a mídia, pesquisadores, acadêmicos, entre outros.

As questões que entram na agenda dependem das “características dos órgãos, das instituições e dos aparelhos vinculados à produção de políticas públicas que podem responder melhor pelos tipos de processo e, portanto, pelo modo de selecionar os problemas” (Viana, 1996, p. 8). Outro fator importante na escolha dos problemas que entraram na agenda é a mudança nos poderes executivo ou legislativo, pois são momentos em que se abrem janelas ou espaços para que novas questões sejam incorporadas nas agendas de decisão.

Viana (1996), ao analisar as fases da formulação e implementação de políticas, destaca que a formulação acontece “em um espaço político de trocas e indeterminações, conflitos e poder” enquanto a implementação “se define em um espaço administrativo, concebido como um processo racionalizado de procedimentos e rotinas” (Viana, 1996, p. 13).

Com base em seu referencial a autora ressalta que as políticas são constituídas a partir de um constante diálogo entre as intenções/reflexões e as ações. Para que uma política tenha êxito é imprescindível que haja uma perfeita sintonia entre formuladores, implementadores e o público alvo das pesquisas (Hoppe; Van de Graaf; Van Dijk, 1985 apud Viana, 1996).

Contrariando as abordagens racionalistas, a literatura sobre políticas públicas aponta que “as decisões podem apresentar ambiguidades, os objetivos podem ser estabelecidos em função dos meios e podem ser reformulados e redimensionados o tempo todo, de tal maneira que muito frequentemente os atores não sabem o que estão implementando” (Rua, 2013, p. 5). Portanto, fica evidente nessa abordagem que as decisões não se limitam à fase da formulação de políticas, mas sim estendem-se ao longo de toda sua trajetória. Deste modo, percebemos que não há um limite rígido entre as fases de formulação e implementação de políticas, pois as mesmas podem ser reformuladas nos momentos de sua implementação.

Pressman e Wildavsky (1973) realizam estudos sobre a relação entre a formulação de políticas públicas e a sua implementação que corroboram com as ideias apresentadas. Após a constatação de um problema e a escolha de alternativas para solucioná-los são formuladas políticas, ou seja, um conjunto de intenções expressas na forma de decretos e resoluções cuja efetiva implementação dependerá, principalmente, do consenso entre os atores envolvidos e de suas convicções e aquelas ações lhes trarão vantagens (Rua, 2013). Esse consenso em torno da política pode representar seu sucesso ou seu fracasso, afinal caberá aos implementadores entenderem as intenções dos formuladores e agirem no sentido de efetivarem o que foi planejado, na maior parte das vezes, distante dali.

Autores como Pressman e Wildavski (1973), Meter e Van Horn (1975), entre outros, em seus primeiros estudos sobre a implementação de políticas públicas criaram um modelo de implementação denominado de *Top-Down*.

Em grande parte, a primazia do Modelo *Top-Down* se deve às suas afinidades com o pensamento racionalista, por um lado; e, por outro, com o modelo weberiano de organização burocrática. Da vertente racionalista origina-se a concepção de que a implementação consiste em um conjunto ordenado de atividades-meio para alcançar objetivos previamente estabelecidos. E do modelo weberiano de burocracia advém a perspectiva da implementação como um sistema de comandos centralizados e hierárquicos associados a uma estrita separação entre política e administração (Rua, 2013, p. 6).

Segundo esse modelo, o poder de decisão é totalmente concentrado nas mais altas esferas do governo. Esses atores formulam as políticas, definem os objetivos e os meios para atingi-los e os responsáveis por sua implementação devem seguir esse plano de ações à risca sem se desviar do que foi proposto.

Meter e Van Horn (1975) adicionam ao Modelo *Top-Down* duas variáveis que podem interferir no processo de implementação. Segundo esses autores, a extensão da mudança pretendida e se há ou não consenso em torno dos objetivos da política irão definir se ela terá êxito ou não. Portanto, quanto maior as mudanças e menor o consenso em relação a elas, mais difícil será obter sucesso na implementação de políticas (Rua, 2013).

Os problemas da implementação, segundo essa abordagem, seriam reponsabilidade dos formuladores que devem seguir orientações para evitar ambiguidades e obter os resultados esperados nas políticas.

Limitar, regular e controlar a discricionariedade dos implementadores são questões centrais. Regras claras, compreensíveis e específicas visam a permitir a difusão do plano e minimizar a discricionariedade, considerada uma distorção da autoridade governamental. Às falhas de comunicação comumente é atribuído o fracasso do processo de implementação, sempre julgado com base no grau de alcance dos objetivos previamente definidos (Lima; D'Ascenzi, 2013, p. 103).

Na década de 1980, diante dos apontamentos de pesquisas sobre a distância entre a formulação e a implementação das políticas surgiram questionamentos sobre a definição de políticas ocorrer nas

mais altas hierarquias. Autores como Lipsky (1980), Hjern e Porter (1981), Hjern e Hull (1982) definiram um novo modelo de implementação de políticas: o modelo *Bottom-up*.

Diversos atores que estão na base da sociedade formariam uma rede de implementadores que atuam para solucionar os problemas que vão se apresentando. Conforme esse conjunto de ações gera efeitos positivos, elas são encaminhadas a patamares mais altos e podem se institucionalizar.

Essa perspectiva reconhece o poder dos atores da sociedade e a própria sociedade civil ao defender a hipótese de que ela, de modo isolado, é capaz de cooperar, bem como encontrar soluções para seus problemas. A concepção encontra apoio nos processos de institucionalização próprios das sociedades anglo-saxônicas, nas quais a coletividade age em primeiro lugar, e o Estado atua posteriormente, formalizando os processos pelos quais o problema já encontrou suas soluções (Rua, 2013, p. 13).

Por esse modelo, a tomada de decisão não é o princípio da política. Para analisar a implementação da política nesse modelo faz-se necessário analisar primeiramente as bases formadas pelas redes de atores que estão em contato direto com o problema. A implementação é um processo interativo, pois ela parte do que é concreto e sua formulação/reformulação é constante.

Lipsky (1980) denomina de burocratas de rua os agentes implementadores que estão próximos aos cidadãos. Lipsky (1980), Mackey (2008), entre outros, ressaltam que durante a implementação as políticas públicas sofrem muitas alterações. Os atores implementadores são politizados, possuem interesses específicos, fazem sua própria leitura da realidade e isso influencia na tomada de decisão na microescala. Destarte, a política implementada pode ser muito diferente da política formulada (Rua, 2013).

Rua (2013) ressalta que os burocratas de rua fazem escolhas políticas, podendo alterar, segundo seus valores e visão de mundo, o que foi decidido nas mais altas hierarquias.

Em sua análise sobre os dois modelos de implementação de políticas públicas *Top-Down* e *Bottom-up*, Rua (2013) conclui que o primeiro não considera que há interferências externas no momento da implementação das políticas e ingenuamente supõe que possa haver controle dos atores envolvidos nessa implementação. Por outro lado, apesar do modelo *Bottom-up* buscar oferecer algumas respostas às lacunas deixadas pelo modelo *Top-Down*, ignora que há decisões que precisam partir do topo antes que a base da sociedade posicione-se ou manifeste-se sobre ela. Nesse sentido o modelo *Bottom-up*,

tenta oferecer respostas aos equívocos e às lacunas deixados pela concepção *Top-Down*, todavia, não fornece muitas ferramentas para esclarecer o processo real da implementação. Parece ignorar que determinados setores temáticos de políticas públicas requerem decisões políticas tomadas no topo, antes que a base da sociedade se manifeste a respeito delas, como ocorre repetidamente com políticas que impõem forte coerção (Rua, 2013, p. 18).

Diante das limitações desses dois modelos de implementação, na década de 1980, surge uma nova concepção: as teorias híbridas. “As teorias híbridas concebem a implementação como uma grande interrogação (resultados em aberto) e não admitem a concepção do ciclo de políticas públicas como uma sequência de fases estanques e bem delineadas” (Rua, 2013, p. 18).

Rua (2013) ressalta que a política surge quando um problema entra na agenda e há vários estágios de decisão sobre a mesma. Podem surgir conflitos entre os atores nas diferentes arenas (sociedade, burocratas) e durante essa trajetória a política pode ser descartada, implementada parcialmente, implementada totalmente, seguir outros rumos ou se efetivar tal qual foi prescrita. “Em todos esses momentos, atores sociais e agentes públicos empregam seus recursos de poder: força política, recursos financeiros, informação e capacidade de gestão (gerenciamento técnico) para apoiar ou rejeitar as decisões tomadas” (Rua, 2013, p. 19). Esse modelo defende que não há uma linha demarcatória clara que separa as etapas de uma política, pois as próprias características de uma política desencadeariam reações dos atores sociais que conduziriam às etapas subsequentes. Dessa forma, os atores políticos mobilizariam “seus recursos de poder com o objetivo de modificar as decisões tomadas e também as características da *policy*” (Rua, 2013, p. 19).

Além desses modelos analíticos de políticas públicas, as contribuições de Stephen Ball e sua abordagem do ciclo de políticas, nos indicam um caminho na investigação das políticas educacionais de cunho neoliberal implementadas a partir da década de 1990. Cabe ressaltar que as fases definidas por Ball e Bowe (1992) possuem semelhanças significativas com as dos outros autores mencionados.

Ball e Bowe (1992), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais, formularam o referencial analítico conhecido como “Abordagem do Ciclo de Políticas”, que propõe o estudo das mesmas a partir de sua contextualização desde a formulação até a implementação: “Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p. 49).

Em um primeiro momento Ball e Bowe (1992) introduziram a noção que as políticas passam por um ciclo contínuo, no momento em que são apenas intenções (política proposta), no momento em que se constitui em textos políticos que dão forma a política (política de fato) e no momento em que são efetivamente implantadas (política em uso) (Mainardes, 2006).

Em 1992, os autores rompem com esses conceitos por considerá-los muito rígidos e, além disso, ressaltaram que não há como separar a formulação da implementação, pois a política não pode ser vista de forma linear e racional. Nesse aspecto percebemos uma similaridade entre a abordagem do ciclo de políticas e as anglo-saxãs exposta anteriormente, que apontam para a constante reformulação.

Em sua análise, Ball e Bowe (1992) identifica dois estilos de textos políticos: *writerly* e *readerly*. No primeiro estilo o leitor é convidado a ser coautor e usar a sua criatividade na implementação da política. Já no segundo, o texto político é prescritivo e mais rígido. A maioria das políticas tem os dois estilos de texto, algumas partes prescritivas e outras mais abertas, portanto, para Ball os profissionais da educação não estão excluídos do processo de formulação/implementação das políticas.

A grande inovação de Ball e Bowe (1992) em relação a análise de políticas é o modo como trata a atuação do Estado “ao fazer políticas”. Na abordagem do ciclo de políticas considera-se que, apesar do Estado participar e ser o grande produtor de políticas educacionais, é incapaz de direcionar e controlar toda as ações que acontecem no chão das escolas (Mainardes, 2006).

No interior das escolas os professores são os principais agentes ativos na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Assim, “o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Para analisar uma política faz-se necessário considerar a formação do discurso e como os profissionais que atuam na prática o relacionam com a prática. “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

Na nova proposta desses autores o ciclo das políticas passa a ser analisado a partir dos seguintes contextos: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política.

O contexto de influência é onde tem início as políticas a partir das disputas de grupos que tentam influenciar a especificação das alternativas. Nesse contexto ainda é intensa a influência de acontecimentos globais e internacionais. Esse âmbito corresponde à agenda de Kingdon (1984), pois é o momento em que ocorre a identificação dos problemas, a especificação das alternativas, a escolha de uma delas e a implementação da decisão.

O segundo contexto refere-se à produção do texto político. Esses textos possuem linguagem de interesse destinada ao público mais geral, podendo estar representado desde os textos oficiais aos pronunciamentos ou comentários sobre a política.

Ressalta-se que a política não é finalizada no momento legislativo, pois, segundo Mainardes (2006, p. 52-53) “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”. É nesse contexto que a política é interpretada pelos atores, podendo ser recriada e tornar-se muito diferente da política original.

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (Mainardes, 2006, p. 53).

No contexto dos resultados e efeitos as políticas seriam analisadas por seu impacto, considerando a sua dimensão e abrangência, bem como a sua relação com outras políticas. Já no contexto da estratégia política busca-se identificar as atividades que possam contornar as desigualdades que a implementação da política possa vir a gerar (Mainardes, 2006).

Os referenciais ora citados são importantes para a análise de políticas, entre elas as educacionais. Nesse trabalho nos propomos a entender como o problema foi identificado e foi para a agenda em 2007 (Kingdon, 1984), ou qual o contexto de influência (Ball; Bowe, 1992) no qual ocorreu a formulação e implementação da reforma a partir do Programa São Paulo Faz Escola.

Neoliberalismo e educação: formulação de políticas educacionais

Para entender o contexto em que as políticas educacionais da década de 1990 foram formuladas é preciso recorrer ao cenário mundial que se constituiu a partir da crise do capitalismo da década de 1970 e propiciou espaço ideal para que a concepção neoliberal, questionadora da relação entre Estado e mercado e defensora do controle da economia pelas mãos invisíveis do mercado, emergisse (Azevedo, 1997).

A partir das últimas décadas do século XX, a educação começou a sofrer os efeitos da receita adotada para superar a crise do capitalismo: as reformas neoliberais. Nessa Nova Desordem Mundial estabeleceu-se um Estado Mínimo aos setores sociais e um Estado Máximo ao capital. A educação pública estatal, integrante do setor social, foi sendo fortemente colocada em xeque, pois, segundo os teóricos do neoliberalismo, a crise na qualidade do ensino evidenciava a ineficiência da intervenção do Estado nesse setor (Peroni, 2003).

Os princípios neoliberais expandiram-se para as políticas educacionais a medida em que as recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), apoiados em uma série de indicadores que expressavam que os sistemas educacionais latino-americanos enfrentavam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, passaram a direcionar as principais decisões relacionadas à educação.

A crise educacional revelou aos teóricos do neoliberalismo que o Estado era incapaz de administrar as políticas sociais, sendo a natureza pública e o monopólio estatal da educação os fatores responsáveis por conduzir a escola a uma inevitável ineficácia. A saída neoliberal seria configurar os sistemas educacionais como mercados escolares.

A educação foi tornando-se mercantilizada na medida em que as políticas voltadas a esse setor foram sendo formuladas e implementadas seguindo os princípios econômicos, enaltecendo a competição e a busca por aumento da produtividade, transformando o sistema escolar em um verdadeiro sistema de quase mercado¹ (Souza; Oliveira, 2003).

Nessa perspectiva, a educação deveria ser transferida da esfera da política para a esfera do mercado e, portanto, perderia a condição de direito social para tornar-se mais um bem de consumo individual (Gentili, 1998).

Dentre as sugestões neoliberais para pôr fim à crise educacional estão a descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional, a adoção de programas de avaliação dos sistemas educacionais centralizados em seu planejamento e implementação, a realização de reformas curriculares e os investimentos em programas de formação continuada de professores (Gentili, 1998).

As reformas deveriam ser realizadas a partir de consulta a especialistas, técnicos e aos organismos internacionais, numa evidente “transnacionalização dos tecnocratas encarregados de

¹ A partir do pensamento neoliberal diferentes tipos de privatização se expandiram para todas as esferas sociais. Na educação vimos a adoção de formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Contudo, por mais que o capital e a lógica de mercado penetrem na educação, e os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo pareçam se generalizar nos sistemas educacionais, eles continuam sendo públicos estatais.

produzir receitas de caráter supostamente universal, mais para lá da história, dos conflitos, das necessidades e das demandas locais” (Gentili, 1998, p. 27).

Vale lembrar que organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a infância, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), exercem uma função estratégica de ajuste e reestruturação neoliberal. Os ajustes referem-se principalmente aos cortes das despesas com as políticas sociais. Essas organizações passaram a exigir, inclusive, que os países da periferia do capitalismo adotassem o conjunto de reformas educacionais por eles propostas (Maldonado, 2013).

Quanto aos resultados do programa de ajuste, Gentili (1998) mostra que houve uma redução progressiva dos gastos com educação e conseqüentemente assistimos a uma deterioração das condições de infraestrutura dos sistemas educacionais, redução dos salários reais dos docentes, aumento da responsabilidade das famílias em investir em educação diante da privatização crescente do ensino público, descentralização e transferência para os municípios da responsabilidade sobre parte do ensino público.

As promessas neoliberais de garantir a universalização do ensino também não se confirmaram. Pelo contrário, as escolas estão longe de ampliar-se e serão cada vez mais excludentes. Segundo Dantas (2013, p. 20), à escola passou a ser atribuída uma nova função: formar “para a perda do sentido crítico, de maneira a produzir um indivíduo incerto, aberto a todas as pressões consumistas”.

Nesse contexto, no ano de 1990 aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, onde os países participantes estabeleceram o compromisso de universalizar o ensino e garantir que todos adquirissem as competências e habilidades necessárias para a vida e para o mercado de trabalho. Após essa conferência algumas outras se seguiram com a mesma perspectiva de direcionar reformas que atendessem às demandas do mercado de trabalho (Maldonado, 2013).

Dentre as reformas nos sistemas de ensino inspiradas nessa conferência encontramos: a descentralização da gestão do ensino, o estabelecimento de um sistema de avaliação, o emprego de teorias fundamentadas na administração de empresas, a instituição de currículos prescritos, entre outras de cunho neoliberal.

Com a crise educacional reconhecida e inserida na agenda, na conferência de Jomtien ocorreu a especificação de alternativas e a escolha de algumas destas pelo presidente, Legislativo ou autoridade competente, e as reformas foram formuladas, implementadas e legitimadas:

O reconhecimento de problemas se daria em função de indicadores, eventos, crises, símbolos e processo de *feedback* do trabalho burocrático e da elaboração do orçamento. Eventos ou crises podem suscitar a emergência de problemas ou assuntos, mas não são suficientes para forçar a entrada de um assunto na agenda. A sobrevivência de uma ideia ou um assunto dependeria, então, de sua factibilidade técnica; de sua aceitação pelos grupos de especialistas e pelo público; e da força de consenso que mobilizam (Viana, 1996, p. 9).

Seguindo essa perspectiva, no Brasil, em 1996, foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). É possível identificar um conjunto de princípios neoliberais nessa lei, entre eles, a noção de autonomia defendida no sentido de transferência das responsabilidades na manutenção do ensino (municipalização, parcerias público-privada), medidas inibidoras da educação pública e facilitadoras da educação privada e deslocamento da questão educacional do polo político social para o polo técnico administrativo (Zanetti, 1998).

Concomitantemente a implementação da nova LDB, uma série de políticas passaram a ser adotadas no Estado de São Paulo, indo ao encontro das propostas/exigências do BM em matéria educacional.

Ainda que de forma sucinta, nesse tópico buscamos compreender o contexto de formulação das políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990, plano de fundo da reforma curricular, através da aproximação entre os referenciais de Kingdon (1984) e Ball (1992).

Formulação e implementação do Programa São Paulo Faz Escola: a reforma neoliberal em ação no Estado de São Paulo

A gênese das reformas educacionais de caráter neoliberal no Estado de São Paulo pode ser identificada a partir de 1995, durante o governo de Mário Covas. Nessa gestão foi implementada uma profunda e rápida reforma educacional, seguindo os objetivos de promover uma racionalização dos recursos conforme as orientações neoliberais discutidas anteriormente.

Todo o processo de formulação e implementação da política educacional desse período foi controlado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE). Os atores governamentais, fundamentados em estudos técnicos, se mostravam como profundos conhecedores da realidade educacional, o que legitimava as suas ações e afastava os conflitos gerados por aqueles que discordavam das ações propostas. Essa reforma recebeu a denominação de Escola de Cara Nova.

A “Escola de Cara Nova” foi um projeto vertical, de cima para baixo, que não contou com a participação dos atores não governamentais, entre eles os professores. As resistências às mudanças ocorreram nas arenas não governamentais, porém, foram controladas e a política implementada tal qual foi formulada. Os governos que se sucederam seguiram essa mesma tendência.

Nesse contexto iniciou-se uma cultura avaliativa no estado de São Paulo, com a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a partir da resolução n. 27/1996, cujo objetivo era produzir indicadores a partir dos quais as políticas educacionais pudessem ser orientadas. Essa avaliação passou a ocorrer anualmente, sendo de caráter censitário e obrigatório para toda a rede pública de ensino.

Os resultados das escolas eram divulgados e “a SEE partiu para a identificação das ‘escolas eficazes’, ou ‘escolas que brilham’. No Jornal Escola Agora, criou-se um encarte chamado ‘Mapa do Sucesso’, em que uma ‘cultura do sucesso’ seria o eixo” (Oliveira, 1999).

Nesse momento a mídia e a comunicação interna da SEE desempenharam um papel importante de legitimação do sistema de avaliação do estado, apresentando a avaliação de forma positiva para a comunidade e para os profissionais da educação (Pinto, 2011).

A instituição de um sistema de avaliação como o SARESP atendia às recomendações dos organismos internacionais, sendo um instrumento de gestão educacional de orientação neoliberal.

Desde o ano de 2007, os resultados do SARESP passaram a ser divulgados e utilizados para bonificar professores e escolas que obtiveram sucesso, ou seja, atingiram as metas estabelecidas pela SEE ou para culpabilizar os mesmos pelo suposto “fracasso da escola pública”, quando as metas não são atingidas, explicitando uma lógica de controle dos resultados sem considerar o processo de ensino.

O SARESP passou ao longo dos anos por muitas transformações em relação aos procedimentos técnicos e dos conteúdos curriculares, sobretudo durante o governo de José Serra em virtude da reforma curricular (Pinto, 2011).

No ano de 2007, durante a gestão Serra, a política educacional passou a ser orientada por um conjunto de documentos dos quais destacam-se “A Nova Agenda para a Educação Paulista”, a “Nova Matriz Curricular” e “As Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP”.

Na Nova Agenda para a Educação Paulista foram estipuladas dez metas, juntamente com um plano de ações, cujo objetivo era permitir que o Estado avançasse estatisticamente em relação às principais questões que ainda figuravam como empecilhos para a melhoria da qualidade do ensino.

Se desde a década de 1990 falava-se em descentralização, o novo plano de ações leva a uma centralização cada vez maior, seguindo uma tendência mundial de combinação de uma lógica centralizadora e descentralizadora, porém, descentralizadora apenas no que diz respeito as responsabilidades, como por exemplo ao associar o mau desempenho dos alunos unicamente ao trabalho docente (Gentili, 1998).

A partir dessa Nova Agenda, a SEE criou mecanismos para monitorar toda a rede pública de ensino, definindo desde o que ensinar, como ensinar, como avaliar até as formas de remuneração dos docentes, por meio de bonificações baseadas no desempenho dos alunos.

O Programa São Paulo faz Escola surgiu, nesse contexto, como um plano de ação para contribuir com o êxito da Nova Agenda Educacional. A falta de uma base curricular comum na rede pública de ensino foi apresentada pela SEE como uma das principais razões pelo desempenho insatisfatório dos alunos no SARESP.

O currículo do São Paulo Faz Escola caracterizava-se por ser fechado, centralizador e fundamentado na obtenção de habilidades e competências referentes às avaliações externas, tal qual recomendado pelos organismos internacionais, entre eles o BM. Desde a Conferência da Tailândia, o Banco Mundial e outras instituições participantes apoiadas em pesquisas próprias, destacam o papel do texto didático como insumo fundamental e de relativo baixo custo para o desenvolvimento de projetos educacionais nos países em desenvolvimento (Maldonado, 2011).

Seguindo a tendência dos governos anteriores, os atores formuladores² da reforma foram escolhidos no meio acadêmico com o objetivo de dar credibilidade e legitimidade às políticas educacionais. Muitos desses atores haviam exercido funções no MEC ou tinham ligação com os organismos internacionais.

A contratação de experts em educação vem sendo justificada como a melhor saída para a crise educacional anunciada desde a emergência da ideologia neoliberal. Assim, essa equipe de especialistas deu sustentação e legitimou a política educacional implementada.

Sair da crise pressupõe consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem do saber instrumental para levar a cabo as citadas propostas de reforma: “experts” em currículo, em avaliação, em formação de professores – se à distância, melhor ainda –, especialistas em tomada de decisões com recursos escassos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade (Gentili, 1998, p. 26).

A reforma curricular foi anunciada em outubro de 2007 e no início de 2008, durante o planejamento escolar, os professores tiveram contato com um novo material que chegava às escolas da rede, composto por “Jornal do Aluno” e “Revista do Professor”, a partir do qual deveria ser realizada uma recuperação pontual das habilidades de leitura, interpretação, escrita e cálculo nos primeiros 42 dias do ano letivo. Tratava-se de uma preparação dos alunos para a nova proposta curricular que seria implementada a partir do segundo bimestre.

O material foi muito criticado por sua baixa qualidade conceitual, por ferir a autonomia docente e por limitar a recuperação aos componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, desconsiderando os demais componentes e atribuindo o baixo desempenho das escolas nas avaliações à falta de acesso aos conteúdos, sem associá-lo aos problemas de ordem política, cultural e econômica que atingem os alunos (Teixeira, 2014).

Após o período concedido à recuperação, as escolas receberam a proposta curricular formada, no primeiro momento, pelo “Caderno do professor” e o “Caderno do gestor”. Elaborada pela Fundação Vanzolini, entidade privada e sem fins lucrativos do Departamento de Engenharia de Produção da USP, a nova proposta curricular foi organizada segundo as quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem e Códigos e Matemática. Para completar o material didático, em 2009, as escolas receberam o “Caderno do aluno”. De 2008 a 2009 o material foi entregue bimestralmente. Na nova edição (2014-2017) o caderno deixa de ser bimestral e passa a ser semestral.

² Dentre os atores formuladores dessa política encontramos: Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da educação, especialista em avaliação de políticas públicas, com um histórico de importantes participações junto ao MEC, atuando na criação da primeira avaliação nacional do Ensino Superior, o “Provão”, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso; Maria Inês Fini, coordenadora do Programa São Paulo faz Escola com participações junto ao MEC e ao PISA; Guiomar Namó de Mello, uma das responsáveis pela concepção do material didático; atuou como especialista em educação para o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ocupou cargos no Conselho Nacional de Educação durante a gestão FHC; Lino de Macedo, consultor permanente e responsável pelas matrizes do ENEM; Luís Carlos de Menezes, membro da UNESCO no Projeto de Currículo Integrado para o Ensino Médio; Ruy Berger, ex-secretário de Educação, Média e Tecnológica do MEC durante a gestão FHC.

O currículo da SEE baseava-se na pedagogia das competências, enquadrando-se às diretrizes das instituições financeiras. Segundo Teixeira (2014), essa concepção de competência aproxima-se da concepção norte-americana que associa escola, conhecimento e mercado de trabalho. Desde Jomtien começou a ser difundida uma suposta necessidade de desenvolver competências que atendessem às demandas da sociedade do conhecimento.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento resultante da Conferência, entre outros apontamentos, destacou a organização do currículo sob a ótica da aprendizagem por meio de um conjunto de competências que deveria atender as necessidades básicas de formação orientadas às necessidades da “sociedade do conhecimento” (Maldonado, 2013, p. 22).

O material destinado ao professor e aos gestores possuía em sua introdução uma carta do secretário e da coordenadora do programa ressaltando que o material era fruto do diálogo com professores que contribuíram com sugestões e críticas. Além disso, foi apresentado um histórico de sua criação e as intenções do projeto. Na apresentação do caderno, faz-se uma leitura da sociedade atual e diante de sua estrutura traz os princípios centrais do currículo:

- 1) Uma escola que aprende;
- 2) O currículo como espaço de cultura;
- 3) Competências como eixo de aprendizagem;
- 4) Prioridade competências de leitura e escrita;
- 5) Articulação das competências para aprender;
- 6) E contextualização no mundo do trabalho.

Ao longo de sua implementação poucas alterações foram feitas nesse material. Como a primeira versão foi bastante criticada por conter erros conceituais, as alterações se deram mais no sentido de corrigi-los do que de mudanças mais expressivas.

No caderno do professor os conteúdos vinham sistematizados em situações de aprendizagens com as competências e habilidades esperadas para cada uma delas. Nele estão especificados estratégias, recursos, sugestões de avaliação, propostas de recuperação e as sugestões para ampliar as perspectivas do professor no desenvolvimento de cada situação de aprendizagem.

A proposta de avaliação constante do caderno do professor não quer dizer que todos eles vão aderir na íntegra, mas a política educacional em marcha no Estado de São Paulo tenta direcionar até mesmo a avaliação praticada em sala de aula. E esse ponto é mais um indicador de que existe uma tentativa de limitação da autonomia dos docentes da rede estadual para que estes sigam a cartilha pré-estabelecida pela SEE. E isso fica claro quando constatamos que se utiliza o verbo no imperativo quando das sugestões: “peça aos estudantes...” (Pinto, 2011, p. 83-84).

O caderno do aluno é similar ao do professor. Nele há uma série de atividades para serem desenvolvidas nas aulas e em casa. E há uma seção que encerra o material intitulada “O que eu aprendi”, onde os alunos devem registrar uma síntese dos conteúdos vistos na “situação de aprendizagem” finalizada.

O coordenador pedagógico tornou-se o principal agente implementador da reforma. “A reforma propõe uma nova relação com o conhecimento e com a metodologia de ensino, que deve ser supervisionada pela coordenação pedagógica” (Maldonado, 2013, p. 31). No caderno do gestor há um item denominado “O que se espera do Professor Coordenador”, onde são especificados os “instrumentos para que o Professor Coordenador possa ocupar com competência seu lugar de gestor pedagógico na organização escolar, apoiando a implantação da Proposta Curricular” (São Paulo, 2008, p. 7).

Segundo Pinto (2011), o fator estruturante de toda a proposta era o acompanhamento da implementação do currículo pelos Professores Coordenadores, considerados os guardiões do currículo. Os mesmos deveriam anunciar a proposta, gerando significados para a mudança de ideias e atitudes, articulando os agentes implementadores para que não houvesse hostilidades em relação às mudanças. “Para que os agentes incorporem a Proposta Curricular em suas práticas, há necessidade de um diálogo vivo e inflamado sobre o que está sendo proposto, isso demanda tempo e muita interação” (São Paulo, 2008, p. 8).

Com a reforma curricular uma nova relação entre professores e o sistema educacional foi estabelecida. O trabalho docente passou a ser controlado de forma sistêmica com o objetivo de racionalizar as atividades em sala de aula e alcançar a maior eficiência possível.

Alguns pesquisadores têm apontado que a consolidação do currículo nas escolas paulistas vem acontecendo em ritmos diferenciados. Leite (2011), Catanzaro (2012) e Maldonado (2013) investigaram a reforma curricular em determinadas escolas e apontaram para a existência de realidades bastante distintas.

Leite (2011) constatou uma cisão entre os professores na escola pesquisada. Um grupo optou por resistir às determinações advindas da reforma curricular, enquanto outros isolam-se e reproduzem o currículo prescrito. Já Catanzaro (2012) encontrou uma realidade onde os docentes não têm uma atitude passiva diante desse material. Nenhum professor o ignora, porém, colocam-se diante da proposta buscando possibilidades, com um olhar inventivo, resultante da liberdade dos sujeitos.

Maldonado (2013) verificou uma cisão no trabalho docente no que diz respeito à concepção e execução, subjetividade e objetividade, trabalho intelectual e manual, teoria e prática, processo que vem levando à expropriação do saber docente. O pesquisador concluiu que o saber docente vem tornando-se fragmentado. No início não eram todos os professores que usavam o material, porém, paulatinamente as diretrizes curriculares, foram sendo incorporadas, principalmente por estarem atreladas à política de bonificação. Gradativamente a resistência dos docentes foi sendo minada.

Essas pesquisas apontam caminhos que ainda podem ser explorados para contribuirmos de forma mais significativa com a produção e debates acadêmicos sobre essa candente política educacional estadual, reforçando assim a relevância da investigação que vem sendo desenvolvida.

Percebemos que a rejeição a essas políticas foi expressiva. A falta de participação dos professores nas decisões os tem feito recebê-las com muita desconfiança. Nota-se que a implementação das políticas educacionais adotadas no estado de São Paulo ao longo da gestão do PSDB, assim como a que instituiu o SARESP e a reforma curricular, segue o Modelo *Top-Down* (Pressman; Wildavski, 1973 apud Rua, 2013), abordagem racionalista que prevê uma implementação programada, na qual os implementadores seriam responsáveis para que a política acontecesse de fato como foi pensada e programada.

Desconsidera-se nessa abordagem as realidades locais e os sujeitos, vistos como se “não tivessem projetos, preferências e até clientelas políticas e atuassem puramente segundo o princípio da obediência às normas e às determinações dos políticos” (Rua, 2013, p. 7). Em nossa análise percebemos que era assim que a SEE esperava que essa política fosse recebida, em ambientes onde os sujeitos são vazios e, portanto, possam segui-las sem qualquer questionamento, perdendo a sua autonomia, o seu trabalho criativo e dedicando-se ao treinamento dos alunos para as avaliações externas.

Considerações finais

A partir da década de 1990, a improdutividade e ineficiência do sistema educacional paulista foram atribuídas aos professores e a alternativa escolhida para a crise educacional foi encontrada na doutrina neoliberal. Assim, tem início um amplo processo de reforma educacional em toda rede, criando-se um cenário dominado por uma perspectiva economicista e pautado em uma lógica mercadológica na educação.

É nesse contexto que a reforma curricular foi implementada nas escolas paulistas no ano de 2008. Os baixos índices obtidos pelos alunos no SARESP indicavam a necessidade de se criar um mecanismo que associasse o que se ensina com o que se avalia. O problema estava na agenda sistêmica desde meados da década de 1990 e, naquele momento, encontrou o cenário favorável para entrar na agenda de decisão.

O currículo paulista foi pensado e imposto por especialistas que não estão no chão da escola, sem a participação efetiva dos professores, vistos como meros receptores de decisões tomadas nas altas hierarquias da SEE, seguindo um modelo que se equipara ao tratado nesse artigo como *Top-Down*.

Para que a implementação dessa política fosse efetivada, algumas estratégias foram utilizadas, entre elas, a cobrança das mesmas habilidades e competências presentes no SARESP, cujos resultados positivos significavam bonificações aos profissionais da educação, já os negativos a responsabilização dos mesmos pelo fracasso da escola.

Nesse artigo analisamos o contexto de influência ou o momento em que o problema entrou na agenda, a produção do texto político ou sua formulação associando à implementação ou contexto da prática. Abrem-se novas perspectivas para pesquisas futuras que analisem o processo de implementação dessa política atualmente, buscando identificar as possíveis reformulações pelas quais a mesma possa ter passado, bem como a sua recriação no contexto da prática, nas arenas onde atuam os professores, em posse de seu trabalho criativo.

Referências

- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BALL, Stephan; BOWE, Richard. *Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- CATANZARO, Fabiana Olivieri. *O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola do Ensino Médio*. 126f. Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- DANTAS, Gisele Galdino. *Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial*. 153f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.
- FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HJERN, Benny; HULL, Chris. *Implementation beyond hierarchy*. Amsterdam: Elsevier (European Journal of Political Research), 1982.
- HJERN, Benny; PORTER, David. Implementation structures: a new unit of administrative analysis. *Organization Studies*, v. 2, n. 3, p. 211-227, jul. 1981.
- KINGDON, John. *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston: Little, Brown, 1984.
- KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs.). *Políticas Públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006, p. 219-224.
- LEITE, Eliana Allbarrans. *O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede*. 116f. Mestrado em Educação: Currículo pela pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
- LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia Política*, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.
- LIPSKY, Michael. *Street-level Bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- MACKEY, Emil Robert. *Street-Level bureaucrats and the shaping of university housing policy*. Fayetteville: University of Arkansas Press, 2008.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.
- MALDONADO, Luís Renato Silva. *Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo Faz Escola*. 121f. Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- METER, Donald; HORN, Carl Van. *The policy implementation process: a conceptual framework*. *Administration and Society*, n. 6, v. 4, p. 445-465, 1975.
- MULLER, Pierre; SURIEL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.
- OLIVEIRA, Sonia Regina Ferreira de. *Formulação de políticas educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)*. 142f. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.
- PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. *Política pública e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional*. 167f. Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista. Franca, 2011.
- PRESSMAN, Jeffrey; WILDAVSKY, Aaron. *Implementation: how great expectations in Washington are dashed in Oakland: or, why it's amazing that Federal programs work at all, this being a saga of the Economic Development Administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- RUA, Maria das Graças. *Para aprender políticas públicas*. Brasília: IGEPP, 2013.

SÃO PAULO. Resolução SE – n. 76, de 7 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. *Secretaria de Estado da Educação*. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/33DshSG>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

TEIXEIRA, Caio Penko. *São Paulo faz Escola, mas quem faz filosofia?* Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização. 200f. Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

VIANA, Ana. Luíza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar/abr. 1996.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: Algumas reflexões. *Revista Livre Filosofar*, v. 3, n. 4, p. [s.l.], dez. 1998.