

A política educacional e seus objetos de estudo

Ângelo Ricardo de Souza
Universidade Federal do Paraná, Brasil
angelo@ufpr.br

Resumo: O artigo tem característica ensaística e se dedica a apreciar o campo de investigação das políticas educacionais. Tomando a relação entre demandas sociais por educação e a (não) ação do Estado, o trabalho indica que o campo de pesquisa em política educacional se expressa na forma de acesso, gestão e qualidade da educação. Na sequência, o texto discute os objetos de estudo da política educacional, conduzindo à conclusão que o campo de pesquisa em questão trata da relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda, com todas as decorrências deste movimento, especialmente às atinentes à disputa pelo poder e suas relações com o universo da educação.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Pesquisa Educacional. Estado. Epistemologia.

La política educativa y sus objetos de estudio

Resumen: El artículo tiene característica de ensayo y se dedica a analizar el campo de investigación de las políticas educativas. Tomando la relación entre las demandas sociales por educación y la (no) acción del Estado, el trabajo analiza cómo el campo de la investigación sobre política educativa se expresa en la forma de acceso, gestión y calidad de la educación. En la secuencia, el texto discute los objetos de estudio de la política educativa, lo que lleva a la conclusión de que el campo de investigación en cuestión se ocupa de la relación entre la demanda social de educación y la posición del Estado frente a esta demanda, con todas las derivaciones de este movimiento, especialmente las relativas a la disputa por el poder y sus relaciones con el universo de la educación.

Palabras clave: Políticas educativas. Investigación en educación. Estado. Epistemología.

Education policy and its objects of study

Abstract: This essay is dedicated to analyse the educational policies research field. Taking the relationship between social demand for education and the government (non) action, the paper

Souza, A. R. (2016). A política educacional e seus objetos de estudo, v. 1, n. 1, pp. 75-89.

discusses how educational policy is expressed in the form of access, administration and quality. After, the work discusses the educational policy objects of study, leading to the conclusion that the this research field deals with the relationship between social demand for education and the state's position face this demand with all the outcomes of this movement, especially that relating to competition for power and its relationship with education universe.

Keywords: Educational policies. Educational research. State. Epistemology.

Introdução

Este artigo tem características ensaísticas e se dedica a apreciar o campo de pesquisa em políticas educacionais. Tomando alguns resultados de outras investigações, este texto discorre com mais liberdade, apresentando ideias e reflexões sobre a composição do campo de investigação e sobre os seus objetos de estudo, levantando chaves e possibilidades interpretativas, cujo objetivo é de incentivar a reflexão sobre a epistemologia do campo (Tello, 2013).

O trabalho parte do reconhecimento de que a política se traduz predominantemente na luta por poder, e a tensão em conquista-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não. Esta leitura sobre a política e suas decorrências na consagração e efetivação do direito à educação, compõe o campo de investigação das políticas educacionais, tratado na primeira parte do texto.

Na segunda parte, o trabalho toma os objetos de estudo do campo em tela, bem como identifica alguns problemas e suas consequências nesta tomada. O artigo conduz à conclusão de que a leitura da política educacional contribui para o conhecimento mais aprofundado sobre as disputas do e no Estado, sobre o direito à educação e sobre os conflitos sociais.

O campo de investigação

Política é o que faz o sujeito que deseja o poder (Weber, 1978; 2004). Assim, quem opera na política, não atua por outra razão central senão que conquistar, ampliar ou, mais difícil e mesmo antes, manter o poder (Bourdieu, 2004; Maquiavel, 1996).

Então, governar (o país, a cidade ou a escola), que é uma ação política, implica em buscar manter-se no poder, pois mesmo para continuar governando e, assim continuar atuando na política, tal poder é preciso. Esta dominação, que para Weber é uma forma especial de poder (legitimado/reconhecido), é conduzida com o intuito de primeiramente manter, para depois ampliar, o poder.

A noção de política com a qual trabalhamos neste artigo caminha sob esta perspectiva. Logo, a ação dos sujeitos que atuam na condução dos aparelhos do Estado ou daqueles outros que os enfrentam, deve ser entendida a partir do dissenso entre eles na luta pelo poder.

Os fenômenos próprios do campo das políticas educacionais e demais políticas sociais, todavia, nem sempre expressam os conflitos a eles subjacentes (Negt e Kluge, 1999). A discussão sobre o direito à educação, por exemplo, alcançou um ponto básico de consenso: todos têm direito ao acesso à educação escolar. Porém, a forma para tal acesso e os limites dele (se se trata de acesso físico: vagas, ou, para além, substantivo: condições de aprendizagem) ainda são expressão da disputa entre muitos grupos (intra e extra governo; entre classes e frações de classe social; etc.).

A discussão sobre as políticas educacionais e os conflitos subjacentes oportuniza e amplia as condições de se avaliar a ação, os produtos e os impactos das políticas educacionais e, especialmente, de se reconhecer que isto tudo tem uma intimidade marcante com a luta pelo poder. Este procedimento insere-se em um campo mais amplo, o qual demanda uma profunda análise da ação governamental em dada área e, para além disso, as relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social. Em outras palavras, o Estado, via de regra, reage às pressões sociais, seja atendendo-as, negociando-as, repelindo-as, absorvendo-as mesmo que parcialmente, etc., mas (re)age em acordo com tais pressões, e isto lhe dá sentido. Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo. É preciso que “o prisma analítico das políticas públicas” permita “uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre espaço público e privado” (Muller e Surel, 2002, p.17).

Há muitas possibilidades de análise dessa interação entre demanda social e ação governamental, o que permite dizer que “uma política é, ao mesmo tempo, um constructo social e um constructo de pesquisa” (Muller e Surel, 2002, p.12). Isto é, a ação do analista sobre a política, por vezes, ganha contornos distintos daqueles que o efetivo movimento empírico da política dá ao fenômeno analisado.

E isto significa que a tentativa de auxiliar na formação de investigadores que tratem dessa matéria, não pode tomar os produtos da política como simples resultado da intenção do governante de plantão. A teoria não pode ser reduzida a apresentação de esquemas analíticos teóricos padronizados e uniformes, ou melhor, e por isto mesmo, padronizadores e uniformizadores da realidade, pois tais princípios não sobrevivem aos mais simples testes empíricos.

Senão, vejamos um exemplo. No caso da educação, há uma construção social do problema educacional. Oliveira (2006) apresenta tal construção delineando um panorama da expansão do acesso ao ensino fundamental, desde sua origem como escola primária, até sua quase universalização no fim do século XX e, com isso, problematiza as condições de qualidade em que essa expansão se deu. Considera que o resultado desse processo imprimiu novas demandas de acesso ao ensino médio e superior, além de tornar urgente a discussão sobre os resultados escolares alcançados pelo contingente gigantesco de alunos que compõe o sistema de ensino obrigatório no Brasil.

Oliveira dialoga com os estudos de Spósito (1984) sobre o acesso à escola, estudos estes dedicados a reconstituir a pressão social por vagas na escola em São Paulo dos anos 1940 aos anos 1970. O que o trabalho de Spósito mostra é que a expansão da escola é conquistada pela população à revelia de um planejamento prévio do Estado. Mesmo que o debate entre os educadores, desde os anos 1920 indicasse a necessidade de universalização do acesso ao ensino elementar, isso não se efetivou até os anos 1970¹, quando a luta por escolas se articula a um conjunto mais amplo de reivindicações de melhorias urbanas (Kowarick, 1979) em São Paulo e em outros centros em expansão no país. Assim, a leitura e compreensão sobre uma política de expansão do acesso à educação necessita, como o

¹ Autores como Romanelli (1996) e Ribeiro (2000) demonstram que a expansão do ensino de 1º grau no Brasil, se impõe como necessidade oficial no Brasil, nos anos 1970, principalmente, articulado ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Modelo este que sustentava o investimento em educação como investimento em capital humano. Não estamos aqui desconsiderando que tal contexto contribuiu para a ampliação da oferta, entretanto, tal ampliação não se fez numa sociedade alheia à questão educacional.

exemplo marca, considerar as causas (demandas) para a ampliação do atendimento escolar, as formas e movimentos desenvolvidos por esta pressão, as (não) respostas do Estado e suas distintas formas, os resultados e as consequências desses resultados imediatos e mais a longo prazo sobre todo o sistema educacional e, enfim, o cotejamento entre os resultados e aquelas demandas que tensionaram a constituição da própria política.

Bem, mas a luta pela escola, e pela política educacional, via de regra, é marcada por três grandes dimensões, que não se manifestam, necessariamente, de forma sucessiva: 1) conquista de base material para o funcionamento das escolas, o que implica em autorização da abertura de turmas, espaço físico (construção ou sessão de espaço) e condições de funcionamento; 2) gestão da escola e dos sistemas de ensino, com ou sem a participação dos pais, alunos e grupos organizados, o que implica em modelos de gestão democrática ou não, por exemplo, nos Conselhos de Escola e nas Associações de Pais e Mestres ou equivalentes; 3) discussão da atividade pedagógica propriamente dita. Dito de outro modo, pode-se pensar que a questão educacional se coloca como questão de acesso, depois como questão de gestão e finalmente como questão de qualidade.

Há que se considerar, entretanto, que a construção social de tais novas demandas não é resultado de etapas evolutivas, ou seja, as demandas por gestão e qualidade não se colocam apenas quando a questão do acesso está resolvida. Ainda que na educação brasileira a dicotomia entre quantidade (acesso) e qualidade tem se apresentado com relativa frequência.

À medida que o acesso se expande, as questões da gestão e da qualidade se impõem tornando o quadro da política educacional mais complexo. Porém, o conceito e a consequente operação/ação do Estado no que concerne à gestão e à qualidade (ou às condições para a qualidade), são também elementos em disputa. A qualidade na educação não é uma referência passível de ser dimensionada em uma métrica atemporal e as condições para que seja conquistada tampouco são uniformes em qualquer tempo, espaço e dimensão. Ainda que a qualidade seja representada de alguma forma no crescimento e no aperfeiçoamento da aprendizagem, quão mais/melhor formado ou aperfeiçoado deve ser o estudante (ou o seu domínio de conhecimento e formação) é algo extremamente complexo e, por isto mesmo, em disputa na política educacional. Na verdade, a compreensão sobre o que é a qualidade educacional constitui-se em um dos principais pontos na agenda global para a educação (Dale, 2004).

Assim como a qualidade, a gestão também ocupa espaço privilegiado na agenda internacional, pois como ferramenta da política² expõe nua e explicitamente as disputas pelo poder na educação. Não é incomum governantes cambiarem modelos de gestão da educação e da escola na esperança e expectativa de ganharem a política.

No campo da pesquisa em política educacional, tal complexidade se revela na necessidade de compreendermos melhor o que e como se constitui a agenda política (a pressão social, do capital, das organizações internacionais, das disputas internas de governo, etc.); o que e como se institui a política propriamente dita (as decisões governamentais, as relações do executivo com o legislativo, a recente judicialização da educação, etc.); a sua execução e implementação ou tradução (Mainardes e Marcondes, 2009) e os resultados desse processo, com vistas a se saber os desenhos e os movimentos da ação do Estado ante às demandas, mesmo as pouco reconhecidas, por educação.

Nessa direção, temos dois tipos de pesquisas de avaliação na área de políticas educacionais. O primeiro tem relação com a avaliação política e o segundo com a avaliação de políticas.

Quanto ao primeiro, a área tem um esforço já consolidado no que tange à avaliação política das ações governamentais (Figueiredo e Figueiredo, 1986). São trabalhos que tomam as intenções proferidas frente aos determinantes mais gerais para demonstrar o quanto a política educacional pode estar respondendo à lógica, meramente econômica ou administrativa, externa às demandas propriamente educativas. Nesta perspectiva temos, dentre outros, os trabalhos de Fonseca (1997, 2004) sobre os efeitos dos acordos de cooperação internacional na produção da política educacional brasileira; e trabalhos que avançando um pouco além das intenções das políticas, consideram os desdobramentos na organização dos sistemas educacionais subnacionais no Brasil. Entre estes últimos estão análises dos efeitos das reformas educacionais em estados e município (Peroni, 2003; Adrião, 2006; Gouveia, 2009, Tavares, 2009).

A outra forma de avaliação é aquela em que se considera a avaliação da política propriamente dita (Figueiredo e Figueiredo, 1986) o que implica em estabelecer relações entre o proposto, o executado e como se executou e quais resultados são alcançados. Nesta segunda perspectiva, podemos encontrar trabalhos (Gonçalves e França, 2009) que ao analisar os sistemas de educação básica demonstram a importância de variáveis como

² “Para a vida cotidiana, dominação é primariamente administração” (Weber, 2004, p. 175).

democracia e capacidade de financiamento dos estados brasileiros na determinação da qualidade ofertada por estes entes federados. Ou ainda, pesquisas que analisam matrículas como indicador de acesso à escola (Souza e Damaso, 2007) ou cotejam modelos de gestão escolar (Souza, 2008) presentes nos sistemas escolares do Brasil com os resultados estudantis, compreendendo neste caso a gestão da escola como interveniente da qualidade. São trabalhos mais recentes, mas fecundos e dialogam com metodologias variadas.

De qualquer sorte, em ambas abordagens predominantes no campo, trata-se de uma leitura da política educacional para além da sua constituição, ou melhor, de uma avaliação a partir da sua materialidade como texto (Bowe e Ball, 1992). Não está em questão, para a maior parte deste tipo de investigação, se a política atende ou não a demanda que justificou a sua própria criação, mas se ela corresponde (e em que medida corresponde) aos seus próprios objetivos. Em outras palavras, trata-se mais de investigações sobre a eficácia da política e menos sobre a sua efetividade. Não são, por isto, de menor importância, mas seu foco dialoga mais com o direito à educação já reconhecido, posto que já se tem política para tais demandas.

Por outro lado, é importante registrar que, tendo em vista o princípio do direito público brasileiro de que o administrador público só pode agir em conformidade com o que está explícito na lei/norma, é injusto cobrar uma ação do governante que a lei não determina (Arretche, 1998). A questão, neste caso, é outra: por que a lei não teve maior alcance? Por que a consagração do direito à educação não foi mais extensa? E isto se dá em outra análise da política, justamente aquela que toma a ação dos sujeitos que disputam a política na arena do Estado, na defesa dos distintos interesses. Aqui se tem uma perspectiva de pesquisa mais focalizada na efetividade.

A noção de efetividade precisa ser melhor delimitada na pesquisa em políticas educacionais, mas preliminarmente ela é tomada vinculada à ideia de correspondência da política à demanda social, a qual originalmente gerou a ação do Estado, ou seja, efetiva é a política que consegue responder os reclames sociais por mais ou melhor educação. Esta perspectiva de investigação não deve, ao nosso ver, substituir aquela outra, acerca da eficácia da política, mas carecemos de mais estudos, de qualquer sorte, que a tomam por perspectiva analítica.

Por fim, convém registrar a importância de um outro tipo de investigação que ocorre no campo e auxilia de maneira decisiva a construção da identidade do próprio campo, que são os estudos mais teóricos sobre as relações entre Estado, Política e Educação. São trabalhos que discutem concepções de Estado e Política e buscam indicar diretrizes sejam gerais, sejam específicas, para a leitura e análise de dados empíricos, coletados na ação concreta da operação da política. Sem esses estudos, não se dá conta da compreensão sobre a complexidade da constituição da agenda, dos processos políticos da política educacional ou dos seus resultados diante do panorama local, nacional ou global.

Os objetos de estudo da política educacional

Em outro trabalho recente (Souza, 2014), levantei a produção acadêmica no campo das políticas educacionais e, destacadamente, os principais temas são:

- A constituição da agenda política
- A relação público e privado na educação
- Avaliação educacional
- Direito à educação
- Financiamento da educação
- Gestão escolar ou educacional (Municipalização; Sistemas de ensino; gestão democrática: eleições; conselhos; projetos e práticas; etc.)
- História da política (ou dos políticos) da educação
- Legislação educacional
- Levantamentos da produção acadêmica
- Planejamento (escolar ou educacional) (PNE; PDE; planejamento participativo; etc.)
- Políticas ou programas específicos (Bolsa família; formação de professores; etc.)
- Políticas para etapas ou modalidades de ensino
- Reflexões teóricas em políticas educacionais

- Reformas educacionais
- Trabalho docente

Há uma prevalência, nos últimos 8 anos, para pesquisas que estudam programas específicos, bem como para aquelas que focalizam a relação público-privado e, ainda mais recentemente, para o trabalho docente (Souza, 2014).

De toda forma, aquelas pesquisas sobre programas específicos de governo, assim como a agenda da política educacional, bem como os processos de tomada de decisão, planejamento, implementação, acompanhamento, controle da ação, portanto a gestão, somados à avaliação, são elementos que centralizam o Estado como espaço ou ente investigado. O financiamento da educação e a legislação educacional, ambas predominantemente estudadas em perspectiva oficial, isto é, de análise da ação do Estado nesses campos, também se somam aos primeiros objetos que centralizam a ação estatal.

Ao que parece, esse conjunto está articulado (quase) sempre à leitura do papel/ação do Estado nessas diferentes frentes. Mas, de qualquer forma, a definição do que estudamos não parece estar dada a priori, pois depende também em boa proporção dos próprios pesquisadores, que reclamam a presença dos seus objetos de estudo e respectivas abordagens no campo da pesquisa em políticas educacionais, ou seja, há uma via de mão dupla aqui.

Este aspecto tem relação com a política do campo de pesquisa. A questão aqui é: quem define o que e com quais abordagens o campo investiga? Pelo exposto, são os próprios investigadores, que por meio do princípio da avaliação entre pares, define e dá legitimidade a determinado objeto e abordagem no campo científico (Stumpf, 2008). Isto, todavia, carrega alguns problemas, como possível elitismo ou conservadorismo. Os avaliadores “são escolhidos conforme sua especialidade em determinado assunto, mas isto pode acarretar a aceitação de determinadas teorias e procedimentos que fecham as portas para contribuições mais inovadoras” (Stumpf, 2008, p. 23). Mesmo assim, com movimentos, resistências e superações que este artigo não tem condições de explorar, o campo de pesquisa em políticas educacionais parece estar alargando os seus objetos e abordagens, pois parte daqueles temas elencados parágrafos acima é composta por objetos que outrora eram

pouco (ou nada) explorados no campo, como as pesquisas sobre o Trabalho Docente e sobre a composição da agenda da política educacional.

De qualquer sorte, assumo aqui que a pesquisa em políticas educacionais toma a ação do estado no (não) atendimento às demandas por educação da sociedade e, na via inversa, toma também as próprias demandas sociais como objeto de estudo. É diante dessas demandas que o Estado opera ou não. E a não ação do Estado é sempre uma decisão (Muller e Surrel, 2002), ou seja, a não ação se constitui ela mesma em política, por isso o estudo da ausência de ação do Estado também se constitui em objeto de pesquisa do campo.

Em uma frase: assumo como objeto do campo de pesquisa em políticas educacionais a relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda. Mas, alerto que se tomo Estado em uma acepção mais ampla neste (e apenas neste) caso, compreendo-o aqui como arena de disputa e não apenas como ente/aparelho. Logo, as leituras sobre as disputas pelo poder e suas relações com o universo da educação também estão contidas neste campo.

Contudo, esta leitura nem sempre a fazemos. Assim, parece-me que não temos estudado tanto os processos e movimentos da política. Temos melhorado, é verdade, nossa incursão na análise dos resultados da política (sem qualquer pretensão de se classificar isto como estudos sobre impactos ou efeitos). Contudo,

se perdemos a leitura do movimento da política, torna-se muito mais complexo entendermos as influências (para não chamar de causas) que geraram aqueles resultados. Isto tem relação com a ideia de que os produtos da política não podem ser vistos como simples resultado da intenção daquele que governa sobre os problemas que se lhe apresentam (Souza, 2014, p. 363).

Isto é, a política é algo mais dinâmico e complexo do que a didática linearidade na qual por vezes gostaríamos de representa-la, onde o governante decide a política e para tanto age conforme seus valores e interesses, os quais podem ser progressistas ou conservadores, coletivos ou privados, justos ou espúrios. Logo, não se pode supor o governo como um ente coeso e coerente. Emblemático até é, mas longe de ser articulado e coerente. Se isto não é percebido pelo pesquisador, as conclusões do estudo não se sustentam muito para além do discurso ideológico. As decorrências desse simplismo vão desde a limitação no olhar sobre o objeto de estudo, o desinteresse acerca de determinados temas e abordagens

(uma vez em que sobre eles é mais complexo flagrar a ação direta do governante, por exemplo), até, e infelizmente, conclusões a priori, isto é, estudos que já têm seus resultados mesmo antes de serem iniciados... Mas, esses problemas tem mais relação às abordagens e metodologias do que com os objetos propriamente ditos.

No que tange aos objetos e miradas sobre eles, Ball (2006) assentado em Richard Elmore (1996) critica que a pesquisa em políticas educacionais tipicamente incorpora 3 ideias distintas: a) o mais novo conjunto de ações políticas automaticamente é precedente sobre todas as outras políticas sob as quais o sistema operou. Isto mantém uma constante atualização dos objetos investigados, mas gera uma espécie de perda de memória sobre a história da política, e torna os achados mais superficiais, porque se esquece que parte considerável das decisões políticas de hoje advém das (falta de) decisões de ontem; b) as políticas emanam de um nível singular do sistema educacional e incorporam uma mensagem singular sobre o que as escolas e o próprio sistema deveriam fazer de maneira diferente, em uma perspectiva de isolamento do sistema educacional diante de outros fenômenos políticos, econômicos, culturais. A ideia que subjaz nesta percepção é de que a política educacional emerge para responder apenas problemas educacionais, sem articulação com outros campos da política. Isto pode direcionar a pesquisa a concluir tanto pela total incapacidade como pela absoluta potência salvadora da educação, uma vez que a política educacional se resume a ela mesma; c) as políticas educacionais deveriam operar mais ou menos da mesma maneira, independentemente das características de sua implementação, esquecendo-se que seja internamente, com as rupturas, resistências e traduções da política educacional dentro do próprio sistema de ensino, seja externamente, com os cortes, priorizações, (falta de) apoios, etc., a política é mais fluída (Weber, 2010), do que se imagina. Este terceiro ponto ecoa com aquela perspectiva reclamada anteriormente sobre a importância da pesquisa em políticas educacionais não perder a noção de movimento e de contradição na ação concreta cotidiana. Logo, o objeto de estudo deste campo não pode ser isolado ou retirado do contexto, para ser analisado.

As consequências desta perda do movimento e da contradição inerentes à política, conduzem à perda, primeiro, da história e das suas contribuições para a explicação dos fenômenos atuais. Depois, perde-se a leitura ampla (*Big Picture*), com o isolamento da política educacional dentro da educação. Por fim, perde-se a crítica necessária à

compreensão das disputas e da dinâmica contradição do cotidiano e do contexto da política.

Mas, por fim, por que estudar políticas educacionais?

Essas questões todas nos provocam a estudar as políticas educacionais, com o intuito de conhecer e mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade.

Neste artigo, a intenção foi pontuar elementos constituidores de identidade do campo de investigação em políticas educacionais, bem como acerca dos seus objetos de estudo e alguns problemas afetos à sua definição. Esta definição é, antes de tudo, o principal aspecto constituidor do campo: o que estudamos. Ainda nos parece que está em aberto uma melhor definição. Aquela que conseguimos rascunhar aponta como tema central do campo o Estado como agente central no (não) atendimento das demandas sociais por educação e as conseqüentes lutas e tensões afetas a este processo. Mas, é preciso caminhar mais e conhecer mais e melhor o campo, seus objetos e abordagens novas que vêm surgindo com o avanço da investigação científica. Isto é necessário para compreendermos melhor o que são as políticas educacionais e ampliarmos as possibilidades de contribuir com o desenvolvimento da ciência e da educação.

Quando conseguimos conhecer melhor as políticas educacionais temos condições de entender melhor o que é o Estado, como ele opera, como se desenvolvem as disputas pelo poder no seu interior e para além dele, isto é, o que significa o Estado como sujeito e, ao mesmo tempo, como arena de disputa da política. Compreendendo melhor sobre o Estado e aquelas interfaces, torna-se possível conhecer melhor o direito, e mesmo antes as lutas pela consagração de demandas sociais em direitos reconhecidos e materializados. O entendimento sobre o que é o direito e que papel ele desempenha em uma sociedade democrática nos permite conhecer melhor a sociedade, os limites e acordos por ela aceitos, e os dilemas que travamos cotidianamente (intra, entre e supra classes sociais) por aquilo que acreditamos ser o melhor para todos ou para os nossos agrupamentos (Ferraz, 2011). E, quando conseguimos conhecer melhor a sociedade, podemos indicar com mais certeza o que compreendemos por papel do Estado e o que dele esperamos no atendimento ao que precisamos em termos educacionais e em muitas outras demandas e necessidades da vida.

Referências

- Adrião, T. (2006). *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã.
- Arretche, M. (1998). Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Comp.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez.
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class*. Londres: Routledge.
- Bowe, R. & Ball, S. (1992). *Reforming Education & Changing Schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (2004). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Dale, R. (2004). “Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum ” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, pp. 423-460.
- Ferraz, M. A. (2011). Estado, Política e Sociabilidade. In: Souza, A. R.; Gouveia, A. B.; & Tavares, T. M. (Comp.). *Políticas Educacionais: conceitos e debates*. Curitiba: Appris.
- Figueiredo, A. M. C.; & Figueiredo, M. F. (1996). *Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórico*. São Paulo: IDESP.
- Fonseca, M. (1997). O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: Oliveira, D. A. (Comp.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Fonseca, M.; Toschi, M. S.; & Oliveira, J. F. (2004). *Escolas Gerenciadas*. Goiânia: Ed. Da UCGo.
- França, M. T. A.; & Gonçalves, F. (2008). “Justiça social no ensino fundamental brasileiro: transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional”. *Revista de Estudos Universitários*, v. 34, pp. 111-136.
- Gonçalves, F.; & França, M. T. A. (2009). “Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional”. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, pp. 17-48.

Gouveia, A. B. (2009). “Direita e esquerda na política educacional: Democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 224, pp. 32-58.

Kowarick, L. (1979). *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Maquiavel, N. (1996). *O príncipe*. São Paulo: Nova Cultural.

Mainardes, J.; & Marcondes, M. I. (2009). “Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”. *Educação e Sociedade*. v. 30, n. 106, pp. 303-318.

Muller, P.; & Surel, Y. (2002). *A análise das Políticas Públicas*. Pelotas: EUCAT.

Negt, O.; & Kluge, A. (1999). *O que há de político na política*. São Paulo: Ed. UNESP.

Oliveira, R. P. (2006). *Estado e Política Educacional no Brasil: Desafios do Século XXI*. Tese de Livre-Docência (Educação) São Paulo: FEUSP.

Peroni, V. (2003). *Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Romanelli, O. O. (1996). *História da educação no Brasil (1930- 1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Souza, Â. R. (2008). “As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar”. *Intermeio*, v. 13, pp. 66-83.

Souza, Â. R. (20014). “A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando?”. *Práxis Educativa*, v. 9, n. 2, pp. 355-367.

Souza, Â. R.; & Damaso, A. F. (2007). “Análise das políticas educacionais na oferta de educação infantil na Região Metropolitana de Curitiba e Litoral do Paraná”. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 1, n. 2, pp. 32-40.

Spósito, M. P. (1984). *O Povo vai à escola*. São Paulo: Loyola.

Stumpf, I. (2008). “Avaliação pelos pares nas revistas de comunicação: visão dos editores, autores e avaliadores”. *Perspectiva em Ciência da Informação*. v. 13, n. 1, pp. 18-32.

Souza, A. R. (2016). A política educacional...

Tavares, T. M. (2009). Dos conteúdos da gestão da educação no Sistema Estadual de Ensino no Paraná . In: Vosgerau, M. (Comp.). *Trabalho do professor no espaço escolar*. Curitiba: Editora Champagnat.

Tello, C. (Comp.). (2013). *Epistemologías de la Política Educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras.

Weber, M. (1970). *Ciência e Política: duas vocações*. São Paulo: Cutrix.

Weber, M. (2004). *Economia y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

Weber, M. (2010). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Covilhã/Portugal: Lusofonia.

Ângelo Ricardo de Souza

Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do CNPq (Produtividade em Pesquisa).
