

REFORMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DIRETRIZES, AÇÕES E MEDIDAS ADOTADAS PELO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO DURANTE OS ANOS 90

Catarina André Hand¹

Vicente de Paula Almeida Júnior²

RESUMO: Apresentamos, neste texto, algumas considerações acerca das políticas educacionais implantadas pelo Governo do Estado de São Paulo durante os anos 90. Em especial, buscamos compreender alguns dos principais eixos norteadores que conduziram as ações e as medidas adotadas para a reforma da educação no Estado. A nosso ver, a reforma da educação editada no decorrer dos 90 pelo Governo do Estado de São Paulo representou, na realidade, um dos desdobramentos da reforma de Estado, calcada no conceito de descentralização e na adoção de critérios de eficiência/eficácia e qualidade de mercado, complementadas com uma paulatina transferência das responsabilidades estatais para a comunidade. Nessa esteira, as políticas formuladas, bem como as diretrizes educacionais fixadas, introduziram na rede estadual a visão e os conceitos próprios e antes empregados somente no contexto economicista e empresarial: racionalização organizacional, padrão de gestão e melhoria de qualidade.

PALAVRAS - CHAVE: Reforma de Estado. Políticas educacionais. Descentralização. Autonomia. Qualidade. Avaliação.

EDUCATIONAL POLICIES AND REFORM: SOME CONSIDERATIONS ON THE GUIDELINES, ACTIONS AND MEASURES ADOPTED BY THE GOVERNMENT OF THE STATE OF SÃO PAULO, BRAZIL, DURING THE 1990S

ABSTRACT: We present in this paper, some considerations about the educational policies implemented by the State of São Paulo during the 90s. In particular, we seek to understand some key guiding principles that led the actions and steps taken to reform education in the state. In our view, the reform of education published in 1990 during the government of São Paulo accounted for, in fact, one of the consequences of the reform of State, based on the concept

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade de Sorocaba/SP – UNISO. Av. Gisele Constantino, 3400. CEP.18.110-650 – Votorantim/SP

Email: catarina.hand@professor.sp.gov.br

2 Professor Doutor, docente e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO.

Email: vicente.almeida@prof.uniso.br

Recebido em: março/2010 Avaliado em: abril/2010

of decentralization and the adoption of criteria of efficiency / effectiveness and quality of market, complemented by a gradual transfer of state responsibilities to the community. On that treadmill, policies formulated, and the educational guidelines set introduced in state vision and the concepts themselves and before employed only in the context economist and business: streamlining organizational management standard and quality improvement.

KEY WORDS: Educational Reform. Politics educational. Descentralization. Autonomy. Quality. Evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste texto, algumas considerações acerca das **políticas educacionais** implantadas pelo Governo do Estado de São Paulo durante os anos 90. Em especial, buscamos compreender alguns dos principais eixos norteadores que conduziram as ações e as medidas adotadas para a **reforma** da educação no Estado.

A palavra reforma não é neutra e, quase sempre, revela um tipo de resposta dada pela sociedade e pelos governos com o intuito de solucionar determinados problemas ou crises³. A nosso ver, a reforma da educação editada no decorrer dos 90 pelo Governo do Estado de São Paulo⁴ representou, na realidade, um dos desdobramentos da reforma de Estado, calcada no conceito de **descentralização** e na adoção de **critérios de eficiência/eficácia e qualidade de mercado**, complementadas com uma paulatina transferência das responsabilidades estatais para a comunidade.

Nessa esteira, as políticas formuladas, bem como as diretrizes educacionais fixadas, introduziram nas Diretorias Regionais de Ensino e nas instituições escolares da rede estadual a visão e os conceitos próprios e antes empregados somente no contexto economicista e empresarial: **racionalização organizacional, padrão de gestão e melhoria de qualidade**.

3 De acordo com os estudos levantados por Fracalanza (1999), a década de 1990 iniciou-se com uma imensa diminuição do poder aquisitivo dos salários dos professores da rede pública estadual paulista, baixa eficiência do sistema de ensino, professores desmotivados, índices elevados de repetência dos alunos, precariedade nas instalações físicas das escolas. Enquanto em 1980 as receitas de impostos financiavam 79,4% do total das despesas do estado, em 1993 estas financiavam 46,4 % do total das despesas. Enquanto no primeiro triênio da década de 1980 as despesas realizadas pela Secretaria da Educação representavam pouco menos de 17% das despesas totais do estado, nos três primeiros anos da década de 1990 respondiam por pouco mais de 10%.

4 O governo do Estado de São Paulo, por intermédio de sua Secretaria de Educação, era responsável, em 1980, por 80% das matrículas iniciais no Ensino Fundamental no Estado. Nesse mesmo ano, os municípios respondiam por 10,5% e as escolas particulares 9,5% das matrículas nesse nível de ensino. Em 1994, as escolas estaduais ainda eram responsáveis por 78,7% do total das matrículas, enquanto os municípios e as escolas particulares eram, respectivamente, responsáveis por 9,5% e 11,8% das matrículas no Ensino Fundamental. (BRASIL. MEC. SEDIAE. SEEC, 1988)

O Documento “Principais Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo” (SÃO PAULO. SEE, 1995, p.301) mostra quais são os eixos dessa reforma:

O resultado desse processo é a profunda crise do sistema de ensino, que precisa ser urgentemente melhorado e remodelado. A consciência dessa necessidade não se restringe aos profissionais do ensino, mas atinge a população toda. Faz-se necessária uma reforma radical dos **padrões de gestão**, um aumento criterioso dos recursos acompanhado de **racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado**, coerente e realista, fundado em prioridades que permitam, a curto prazo, a solução dos problemas mais graves e a **criação de condições de aperfeiçoamento contínuo de todo o sistema**, a médio e longo prazo. (grifo nosso)

Conforme o referido documento, a racionalização organizacional implica no enxugamento da máquina administrativa, informatização administrativa, por meio de repasse de verbas para as escolas comprarem computador, aparelhos multimídias e capacitação para os funcionários e reorganização da rede de ensino, o que significa que os estabelecimentos de ensino, a partir do ano letivo de 1996, devem optar entre o oferecimento de classes de 1ª a 4ª séries ou de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e ainda o ensino médio. As mudanças no padrão de gestão consistem na desconcentração da gestão da educação, em particular na extinção das Divisões Regionais de Ensino, transferência de recursos financeiros para as escolas e municipalização do ensino. Por fim, a pretendida melhoria de qualidade de ensino implica na reorganização do ensino, valorização do magistério (Programa de educação continuada), classes de aceleração, salas ambientes, avaliação do rendimento escolar (por exemplo, SARESP), adoção de recursos pedagógicos (livros didáticos) e projetos especiais nas escolas (Escola Solidária, Escola da Família, entre outros).

A leitura de alguns dos principais documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo no período assinalado (1995, 1998) nos permite sintetizar alguns dos princípios norteadores da construção e da implementação das políticas educacionais nos anos 90 e que representam, na presente década, as tendências das políticas públicas para a educação no Estado de São Paulo, quais sejam: **autonomia, qualidade e avaliação**.

O incentivo à autonomia, como proposto pela Secretaria Estadual, refere-se mais ao aspecto financeiro do que propriamente ao sentido pedagógico. Por isso, a crescente terceirização da gestão das instituições escolares, valorização das parcerias entre escola, comunidade e empresa e privatização da educação. Esta última não se efetiva somente pela transferência de serviços públicos à esfera pri-

vada, mas por propiciar as condições objetivas para a formação de um mercado de consumo educacional, cada vez mais crescente quando o Estado se exime de suas responsabilidades e quando permite a deterioração dos serviços públicos essenciais à população. (HADDAD, 1998)

Com efeito, de um lado, ao governo cabe estabelecer as diretrizes gerais. À instituição educativa, de outro, elaborar as suas estratégias, incorporando o conceito de autorregulação, o que permite funcionar com relativa autonomia.

A execução dessa política compreende certos instrumentos: necessidade de implementar mecanismos de controle de resultados, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência; necessidade de desregulação financeira e social, introduzindo a lógica de gestão empresarial; necessidade de dispor de sistema avaliativo concreto, prático e fiável dos resultados da ação administrativa, por meio da aplicação de provas padronizadas. (ALMEIDA JÚNIOR, 2002)

A palavra qualidade, termo presente no discurso oficial, se restringe aos critérios de eficiência (cumprimentos das metas e objetivos) e eficácia (menor custo). Faz, portanto, referência à qualidade de mercado, e não social. Por sua vez, a avaliação, segundo a lógica oficial, diz respeito não aos processos educativos, mas aos aspectos performáticos das escolas e de seus agentes. A avaliação se limita a uma atividade predominantemente tecnicista ou às questões de operacionalidade, vale dizer, à mensuração dos resultados. Daí a ênfase nos indicadores quantitativos.

Deste nodo, as políticas educacionais, empreendidas no contexto da reforma de Estado, em particular no Estado de São Paulo, nascem num quadro de descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema educacional. Como remetem à questão da eficiência ou ineficiência das instituições, dos dirigentes, dos alunos e professores, funcionam mais como fator de incremento do mercado de trabalho. Nessa ótica, a educação, antes vista como direito social, passa, agora, a ser concebida como “direito do consumidor”.

2 PRINCIPAIS REFORMAS

No Estado de São Paulo, iniciou-se durante os anos 90 a implementação de políticas educacionais de orientação neoliberal que perdura até os dias atuais. Foi sob essa orientação política que se deu a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996. A partir da Nova Lei, citaremos as principais “reformas” efetuadas e/ou incorporadas pelo governo do Estado que mais incidiram no trabalho do professor e que antecederam a implantação da nova proposta curricular: possibilidade de reclassificação dos alunos; progressão continuada no ensino fundamental e progressão parcial no ensino médio; Rede

do Saber e programa de educação continuada aos professores (PEC); criação das ouvidorias; estabelecimento de mudanças no estágio probatório; criação do IDESP (índice de desenvolvimento da educação no estado de São Paulo).

A Reclassificação dos alunos⁵ possibilitou, através de prova que previsse habilidades e competências traçadas para determinadas séries e disciplinas, o avanço dos alunos às séries superiores as já cursadas. Na rede pública há a necessidade da correspondência idade/série.

Esse projeto em quase nada difere das ações compensatórias já citadas anteriormente, da necessidade da adequação idade/série para o desinchar o sistema, melhorar os índices a serem apresentados às instituições internacionais.

Sobre a progressão continuada no ensino fundamental⁶ e a parcial no ensino médio⁷, muitos estudos foram elaborados no mundo acadêmico. Constitui-se na não possibilidade de retenção nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (ciclo I), nas quatro últimas séries do ensino fundamental (ciclo II) e matrícula por disciplina no ensino médio, possibilitando ao aluno a avanço dos estudos para a série superior, com dependências a serem “cursadas” em determinadas disciplinas.

O Regime de Progressão Continuada objetivava uma “forma inovadora” para o processo de avaliação na escola. Pressupõe a avaliação como um instrumento essencial na observação da progressão do aluno, com intervenções periódicas e individuais na aprendizagem deste, podendo haver reprovação somente por excesso de faltas ou no final de cada ciclo (somente uma vez).

Sousa (2001) diz que o sistema de avanços progressivos implica em uma adaptação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, avaliando o aproveitamento de cada um, em função de suas capacidades. Ora, como poderiam os professores, por mais esforçados que fossem, alcançar esse nível e avaliação, acompanhamento e intervenção sem significativas mudanças no sistema? No ensino fundamental o que é denominado progressão continuada passou, popularmente, a ser chamada de “promoção automática”.

Com relação ao ensino médio, as escolas mostraram-se despreparadas administrativamente para a condução do sistema. Deparamo-nos atualmente com “pendências” na vida escolar de alunos que acabam muitas vezes sendo resolvidas administrativamente com regularização de vida escolar comumente utilizando-se o argumento da “recuperação implícita”, após a suposta conclusão do curso.

5 Resolução SE 20, de 5 de fevereiro de 1998. Del.CEE 10/97. Indicação CEE no. 9/97

6 Resolução SE 98 de 23/12/1998

7 Resolução SE 21, de 05 de fevereiro de 1998.

A Rede do Saber originou-se da necessidade de oferecer formação em nível superior para professores efetivos de 1ª a 4ª séries da rede pública estadual, atendendo ao disposto pela nova LDB. Para atender a esse contingente de profissionais espalhados por todo o estado, a Secretaria de Estado investiu em recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na Internet. O PEC (programa de educação continuada) formação universitária, desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002 foi acompanhado por agência externa com relação à utilização dos recursos financeiros investidos. Isso justificou a ampliação da infraestrutura criada para atendê-lo, estendendo-a a todos os profissionais que compõem os quadros da Secretaria de Estado. Desta forma, em maio de 2003, foi inaugurada a Rede do Saber.⁸

O desenvolvimento e a implantação da Rede do Saber exigiram não só a instalação de uma enorme infraestrutura física, bem como a articulação de recursos de telecomunicação e o desenvolvimento de soluções informatizadas integradas, especialmente concebidas para viabilizar a gestão da operação e a organização de processos logísticos inusitados.

A administração de todo esse conjunto de sistemas é feita pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini, responsável pela manutenção dos recursos de infraestrutura e suporte em todas as localidades. Há, no mínimo, uma instalação em cada Diretoria de Ensino Regional. O Estado conta hoje com noventa e uma Diretorias de Ensino.

É uma rede de informática e telecomunicações que se vale da *Intragov* (infraestrutura de dados do Estado de São Paulo) conectando os estúdios de geração de videoconferência aos ambientes de aprendizagem, à Prodesp (processamento de dados do Estado de São Paulo) para acesso à internet e à Central de Operações da Rede do Saber, que fica na Sede da Secretaria de Estado. Comporta um sistema de comunicação entre as diversas equipes, de forma a deixar registros automáticos de todos os relacionamentos, documentos eletrônicos, mensagens, agendamentos, relatórios e planilha de controle.

A compreensão da maneira como o governo centralizou e controlou as escolas através da utilização dessa tecnologia de informação é importantíssima. A afirmação da política neoliberal veio através dos autores estudados nesses programas e do convencimento ao professor de que existe apenas uma forma de se pensar politicamente a educação.

8 Programa de educação continuada implantada em 2007. A SEE assumiu essa incumbência desde 1995, com fundamento na Del.no.12, de 12 de abril de 2001 e na Del.13 de 20 de abril de 2001. O Conselho Estadual de Educação, em sua Deliberação 12/2001 previu na carga horária do Programa especial de formação pedagógica superior destinado aos professores da rede pública, 400 horas para atividades complementares e 300 horas de prática de ensino.

As ouvidorias foram instituídas no ano de 1999⁹, constituindo-se em mais um instrumento de controle do trabalho docente. É imensa a burocracia em “averiguação do ocorrido” após a criação de tal órgão. Se por um lado os pais e alunos ficaram mais próximos “dos órgãos centrais” para registrarem seus descontentamentos, na outra ponta os professores passaram a necessitar provar sua idoneidade em toda e qualquer ação reclamada, em sua grande maioria de autores anônimos, sem nenhuma relevância para o trabalho do docente. No entanto, os profissionais da educação e toda a comunidade escolar são submetidos a essa ação racionalizadora e centralizadora do governo. Sobre esse assunto, citamos Cabrera e Jaèn (1991, p. 202) onde nos deixam claro que a legitimação do poder está à frente de ação política:

Em educação não é o capital diretamente que, a partir de sua condição de proprietário dos meios de produção, da força de trabalho e do produto final, fomenta as medidas racionalizadoras. São os administradores do Estado” os responsáveis por este processo e o fazem sob determinações substancialmente diferentes das que afetam ao capital. Estes agentes encontram-se condicionados em suas atuações pela necessidade de manterem-se à frente dos aparelhos de Estado; a legitimidade de seu poder não deriva de sua qualidade de “proprietários”, dependendo antes da valorização que o conjunto da sociedade atribui a suas decisões e ações, e esta valorização diz respeito às funções que são atribuídas ao Estado, que incluem não só contribuir para a acumulação, mas, particularmente, assegurar a legitimidade da ordem social. Ao atuar fomentando uma transformação racionalizadora do trabalho docente com critérios semelhantes aos utilizados pelo capital na produção, os “administradores do Estado” têm de aparentar (e conseguir convencer os diferentes setores implicados em educação) que atuam com “neutralidade”, que se trata de medidas que favorecem a sociedade em seu conjunto, e isso deve ser logrado no marco de uma sociedade onde os distintos agentes e classes sociais transformam expectativas e participam de interesses em torno da educação substancialmente contraditórios e variáveis.

O Estágio probatório¹⁰ ao qual se submetem atualmente os profissionais da educação para a efetivação do cargo público condiciona seu comportamento nos três primeiros anos de exercício, após terem sido aprovados em prova de conhecimentos e títulos, à avaliação e aprovação dos órgãos centrais. A avaliação é

9 Resolução SE no. 180 de 24 de novembro de 1999 – Institui Ouvidorias na Secretaria da Educação. Integração das ouvidorias, Resolução SE 93 de 15 de dezembro de 2004.

10 Decreto 52.344, de 09 de novembro de 2007. Resolução SE-21, de 26.03.2009 e Resol. SE. 23, de 27.03.2009

efetuada regularmente e é composta de itens que detalham se o professor seguiu as estratégias de ensino pré-determinadas, se trabalhou com as competências, habilidades exigidas, isto é, se “curvou-se” à política ora determinada para conseguir a efetivação em seu emprego.

Segundo Poulantzas (1977), o Estado é um lugar privilegiado da relação “orgânica” entre o trabalho intelectual e a dominação política, que se materializa em cada uma das instituições que o compõem, assim como nos agentes que nelas trabalham: estes agentes participam, ainda que involuntariamente, na exclusão do saber (e na legitimação do poder) que afeta os grupos sociais subordinados.

Dentro da mesma linha, concluiremos o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo), que supostamente seria um indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas; e a instituição de bonificação por resultados em decorrência do cumprimento das metas estabelecidas.

Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar (porcentagem de alunos promovidos). Tem o papel de, supostamente, fornecer um diagnóstico da qualidade da escola, apontando os pontos em que essa precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

Desde 2007 que a escola recebe “uma nota”, que seria o índice de desenvolvimento e uma meta com novo índice a ser alcançado no próximo período letivo. O alcance ou não do índice proposto se refletirá em bonificação financeira a ser paga aos profissionais daquela escola, proporcionalmente ao índice atingido.

As metas por escola se constituem em mais um instrumento de convencimento à população da legitimidade do poder do estado, forçando os professores a utilizarem metodologia e conteúdos pré-determinados pelo Estado, pois será assim que os alunos serão “medidos” nas avaliações externas. Sobre essa política de ensino/aprendizagem ora em voga pelo Governo do Estado de São Paulo, de “competências e habilidades” é que iniciaremos nosso diálogo sobre a Proposta Curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, apontamos como as reformas educativas estão intimamente relacionadas com as reformas de Estado. As políticas educacionais e as diretrizes fixadas para a reforma da educação no Estado de São Paulo são melhores compreendidas quando observadas sob esta ótica.

Durante a década de 1980 a Educação no Estado de São Paulo passou por um período de estagnação. A promulgação da Constituição da República Fede-

rativa do Brasil, efetuada em 1988, no entanto, proclamou a obrigatoriedade da União aplicar, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos. As escolas, então, ficaram a mercê das conveniências políticas educacionais de cada Estado.

No Estado de São Paulo as reformas iniciaram ainda antes da Nova Lei de Diretrizes e bases da Educação e muitas incidiram diretamente no trabalho docente: a instituição da Escola Padrão; a reorganização da escola, seguida da municipalização do ensino; a criação do SARESP; a implantação das classes de aceleração, sem que os professores fossem consultados ou tivessem a oportunidade de opinar sobre. No entanto, foram eles que sofreram os desgastes da diferenciação ocorrida com a Escola Padrão, o descontentamento dos pais e comunidade com a reorganização e municipalização das escolas, a forte reação dos alunos com a avaliação externa, entre outros.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sob a orientação de uma visão neoliberal, as reformas “ganharam corpo” e perpetua-se a política da implantação sem considerar as opiniões prévias dos docentes: possibilidade de reclassificação dos alunos; progressão continuada no Ensino Fundamental e Progressão Parcial no Ensino Médio; Rede do Saber e programa de educação continuada aos professores (PEC); criação das ouvidorias; estabelecimento de mudanças no estágio probatório; criação do IDESP, culminando com a Nova Proposta Curricular.

No presente momento, existe a necessidade de problematizar os aspectos teóricos e políticos do currículo ora implantado, com o objetivo de subsidiar debates entre os professores, alunos e toda a comunidade. Objetivo e desafio para um próximo trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estud.Av.**, São Paulo, v. 5, n.12, p. 61-68, 1991

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Col. 1, p. 63-77.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Col. 1, p. 27.833.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.**

BRASIL. MEC. SEDIAE. SEEC. **Sinopses históricas**. Brasília/DF: MEC, 1988

CABRERA, Blas; JAËN, Marta Jiménez. **Quem são e que fazem os docentes?** Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado. Porto Alegre: Teoria e Educação, 1991.

FRACALANZA, Paulo Sérgio. A gestão do Ensino Fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993). **Educ. Soc.** [online], Campinas, v.20, n. 69, p. 92-118, 1999.

FRANCO, M. L. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990,.

HADDAD, S. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**: análise crítica e documentos inéditos. Brasília: Rede Brasil, 1998.

NORONHA, Maria Isabel Azevedo. Por um currículo como instrumento de qualidade social. In: **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: uma análise crítica. São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo; Sindicato Estadual dos Professores; Centro do Professorado Paulista, 2009. p. 11.

POULANTZAS, N. **Las clases sociales sociales en el capitalismo actual**. México: Siglo XXI, 1977.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev., 1993

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes da política educacional para o período de dezembro de 1994 a dezembro de 1998. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 1995. Seção 1, p. 08-10. Comunicado SEE 22 mar. 1995.

SASS, Odair. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. **Perspec**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000

SOUSA, S. M. Z. L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. **Revista de Educação - APEOESP**, São Paulo, n. 13, p. 30-36, 2001

TORRES, R. M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: De TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.