

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
URI - CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PPGEDU - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**AS ABORDAGENS DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DA
THERAPEUTIC JURISPRUDENCE: POSSIBILIDADE DE CONJUGAÇÃO EM
UMA PERSPECTIVA COMBINADA**

Mestranda: Caroline Legramante Martins Pavanelo

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer

Frederico Westphalen – RS

2025

CAROLINE LEGRAMANTE MARTINS PAVANELO

AS ABORDAGENS DO CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DA *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE*: POSSIBILIDADE DE CONJUGAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA COMBINADA

Dissertação apresentada como quesito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo curso de Pós-Graduação em Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen/RS, 25 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientador Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Prof.^a. Dr.^a. Edite Maria Sudbrack
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW

Prof.^a. Dr.^a. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Universidade Federal de Paraíba – UFPB

Precisamos de mais construção de paredes e menos
afirmações sobre a construção de casas de má qualidade e
palácios sem alicerces... nós precisamos ser mais modestos...
e, então, poderemos chegar a algum
lugar.
Stephen Ball

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer, de forma consciente e sensível, os vínculos que sustentam a trajetória formativa e existencial. É valorizar as pessoas e os processos que, de modo singular e coletivo, compõem o percurso de construção dos sonhos — sonhos que, embora individuais em sua origem, encontram potência e sentido na coletividade que os acolhe e os fortalece. Neste itinerário, a gratidão se fez presença constante, manifestando-se nos diferentes tempos, lugares e afetos que atravessaram este caminhar.

À Deus, fonte de luz, sabedoria e fé, minha profunda reverência. Sua presença diária se revelou como alicerce nas incertezas, força nos desafios e inspiração na busca incessante pelo conhecimento. Pelo dom da saúde, pelo impulso interior que moveu cada etapa desta caminhada e pela serenidade nas pausas que precederam novos começos.

À minha vó Maria, e às pessoas queridas que hoje do céu fazem a sua morada, minha gratidão eterna. O afeto que recebi de vocês transbordou não apenas na vida, mas também na minha formação profissional, impulsionando-me a buscar caminhos de pesquisa em que a humanização, a escuta sensível e o olhar afetivo constituem-se como elementos indissociáveis dos processos formativos e das práticas acadêmicas.

Aos meus pais, César e Bia, primeiros educadores da vida, deixo um agradecimento pleno de afeto e reconhecimento. Foram presença viva e constante na consolidação dos meus sonhos, incentivando desde a infância a compreensão de que o conhecimento é caminho de emancipação, realização pessoal e compromisso social. Sou grata não apenas pelo apoio emocional, mas também pelos gestos concretos: pela impressão de materiais, pelas escutas atenta e crítica antes de cada apresentação e pelas palavras motivadoras que, em cada passo, me ajudaram a seguir. Obrigada pelo abraço, pela presença silenciosa e pela alegria genuína em cada conquista compartilhada. Vocês são luz na minha vida.

Ao meu esposo Vagner e às nossas filhas, Antonela e Alícia — meus amores e fontes inesgotáveis de motivação —, registro minha mais profunda gratidão. A presença constante, o apoio incondicional e a compreensão diante das ausências impostas pelas demandas acadêmicas foram fundamentais para que este processo se concretizasse. Por embarcarem comigo nas jornadas formativas, por vibrarem em cada conquista e, sobretudo, por estarem presentes nos momentos de maior exigência emocional e intelectual. O carinho, o amor e as palavras de incentivo ressoam em meu coração. Este sonho, que inicialmente era meu, tornou-se nosso. À Lua, nossa Dachshund, sua fiel companhia em meus estudos.

À minha irmã, Bianca, e à sua família, pela presença generosa desde os primeiros passos desta trajetória, inclusive no envio da carta de apresentação para o processo seletivo. No meio das surpresas e imprevistos do percurso, sua presença foi apoio constante e afetuoso, o que torna essa gratidão ainda mais importante.

Ao meu irmão, Guilherme, cuja infância compartilhei intensamente, agradeço por ter sido meu primeiro “aluno”, ainda nos momentos lúdicos da infância. Foi nesse brincar que, de forma espontânea, despertou-se em mim o desejo de ensinar — desejo esse que hoje se concretiza em um novo horizonte.

À Luísa, nossa querida Isa, por ter acompanhado os tantos momentos deste percurso, com sua presença amiga, os cuidados dispensados às minhas filhas, os afetos tecidos entre um chimarrão e um bolo, fonte de acolhimento e inspiração.

Às amigas da vida, em especial Vanessa e Mauren, seus gestos, muitas vezes sutis, foram alento nos momentos de exaustão e coragem nos momentos de decisão, oportunidade, memória preciosa deste processo. Cleide, Fernanda, Kelly, a sensibilidade com que compreendem a importância da formação docente foi, para mim, força mobilizadora nessa travessia.

Às profissionais Alexsandra e Carla, minha sincera gratidão pelo apoio que ultrapassou o campo racional e técnico. Com sabedoria e acolhimento, conduziram-me ao encontro do equilíbrio e à escuta mais compassiva de mim mesma — condição essencial para sustentar o percurso formativo com inteireza.

Aos colegas de Mestrado, agradeço pela partilha de saberes e experiências que despertaram em mim o prazer, a felicidade do encontro e a construção coletiva epistemológica. Aos que participaram das aulas presenciais no Campus da URI Santiago, e àqueles com quem compartilhei a jornada nos ambientes virtuais, deixo registrada minha admiração e respeito. Enfrentamos juntos os desafios dos prazos, das normas, dos templates, das reescritas e da ansiedade — e, juntos, vencemos.

À Carina Moura e Michele Marquette, nossa confraria. Parceiras de diálogos matutinos e vespertinos, cuja conexão se revelou atemporal. Essa relação transcendeu o âmbito acadêmico, configurando-se como vínculo humano, afetuoso e de profunda significância. Ao colega Eduardo de Lima, que ancorou esse trio com sua sabedoria, gentileza e parceria, suporte imprescindível durante as demandas para a proficiência em Inglês. A vocês, que estiveram comigo nos bastidores da pesquisa e nas entrelinhas da vida, minha gratidão sincera e robusta.

Aos colegas doutorandos Vanessa Dal Canton, Ana Duso, Vanusa Eucléia e Jailson Bonatti, agradeço pelo apoio constante, pela escuta e pelas orientações que humanizaram ainda mais esta trajetória. À Janaína Bando, Ariele Eidt e aos demais integrantes do Grupo de Estudos em *Therapeutic Jurisprudence* (GETJ), obrigada pelo incentivo intelectual e afetivo que sustentou a ousadia de conjugar Direito e Educação. O grupo foi espaço de compartilhamento, de produção, de solidariedade e maturidade profissional e acadêmica — aspectos fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Santiago/RS, na pessoa da Professora Doutora Claudete Moreschi, então Diretora Acadêmica, e do Diretor Geral Professor Doutor Júlio Wincher Soares, manifesto minha sincera gratidão pelo arrojamento e pela visão inovadora ao estabelecerem a parceria com o Campus de Frederico

Westphalen/RS, viabilizando a oferta deste curso de pós-graduação Stricto Sensu na cidade de Santiago/RS. Tal iniciativa ampliou, de maneira significativa, as oportunidades de formação acadêmica para a comunidade local e regional. A forma atenciosa e comprometida com que acolheram os mestrandos nos encontros presenciais reafirma, com contundência, a missão institucional da URI.

Ao atual Diretor Acadêmico da URI Santiago/RS, Professor Doutor Izaque Ribeiro, agradeço por seu interesse demonstrado ao longo do meu percurso formativo, validando este processo com sensibilidade e atenção. Seu reconhecimento e apoio representaram o fortalecimento dessa trajetória.

À colega e amiga Vanessa Gampert, agradeço pelo apoio prestativo nas questões documentais e na reorganização inicial da plataforma Lattes, bem como pela torcida constante e benevolente ao longo desta jornada.

Aos colegas da Pós-Graduação em Justiça Restaurativa e Mediação por Intermédio da Empatia, da URI Campus Santiago/RS, expresso minha gratidão pela convivência enriquecedora e pelos aprendizados compartilhados. Em especial, à Professora Mestre Michele Beltrão, ao Grupo de Estudos (GEPREM) e às colegas Flávia, Miriam e Luciele. Foi nesse espaço coletivo e circular, que me senti legitimada a expressar o que já habitava minha essência — e que, por meio da vivência no Círculo de Paz, encontrou espaço para o transbordamento.

Ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen (PPGEDU), na pessoa da Professora Doutora e Coordenadora do Programa Luci Mary Duso Pacheco, registro minha gratidão pela ampliação de horizontes promovida por meio dos estudos e o impacto em minha caminhada profissional e existencial. A humanidade com que são conduzidas as relações com os acadêmicos rompe com lógicas tradicionais e oportuniza processos autênticos de transformação e despertar. Ana Paula Porto, Arnaldo Nogaro, Camila Busatta, César Riboli, Claudinei Cassol, Daniel Fensterseifer, Edite Sudbrack, Eliane Cadoná, Elisabete Cerutti, Jordana Wruck, Luana Porto, Luci Bernardi e Marinês Aires, professores doutores cuja influência ultrapassa os limites da inspiração.

Gratidão às colegas e amigas da Equipe Gestora, Roselaine Lamberti, Luciane Manzoni, Lia Amaral, Ana Clara Flores, assim como aos professores e professoras que compartilham os turnos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, crianças, alunos, famílias. Muitos fizeram-se presentes com generosidade e palavras afirmativas e de afeto, que ressoaram de forma importante ao longo do caminho.

Ao professor João Carpes, pelas aulas de inglês e pela contribuição fundamental na superação da etapa de proficiência; à professora e amiga Mariani Aquino, pela orientação nas questões tecnológicas. Aprender com vocês foi uma experiência marcada por enriquecimento acadêmico.

Às colegas Luciane Amaral, Thieli Pavanello e Andrieli Cardoso, agradeço pela prestatividade e gentileza constantes, demonstradas entre livros, documentos e demandas cotidianas. Nos diferentes espaços entre o Campus e

a Escola, suas colaborações tornaram o percurso mais fluido e contribuíram significativamente para a otimização do tempo e da organização das tarefas necessárias para o momento.

Ao meu estimado e colorado orientador, Professor Doutor Daniel Pulcherio Fensterseifer, minha profunda gratidão não apenas pelo seu profissionalismo exemplar e rigor epistemológico, mas também pela singular marca humana que imprime em sua atuação acadêmica. Agradeço por ter me escolhido como orientanda, me apresentar o Ciclo de Políticas e a *Therapeutic Jurisprudence*, instigando a superação da minha zona de conforto. Seu acolhimento às minhas incertezas e angústias, convertendo-as com sabedoria em produção acadêmica, foi fundamental para o desenvolvimento deste percurso. Produzimos muito nesse período. Sua inteligência perspicaz, metodologia sistemática e organizada, além das devolutivas quase instantâneas e sempre cuidadosas no discurso, conferiram um caráter humanizado ao processo acadêmico — legado valioso que carrego comigo. Obrigada por tudo!

Às queridas Professoras Doutoras Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra e Edite Maria Sudbrack, integrantes da minha banca avaliadora, registro minha sincera gratidão pela gentileza em aceitarem participar da avaliação desta pesquisa. A valiosa contribuição, tanto na perspectiva docente quanto na de pesquisadoras atuantes nesta área, enriqueceu significativamente o trabalho. A cada ponderação, reforçaram a importância da delicadeza no processo avaliativo, promovendo um olhar humanizado e respeitoso. Demonstraram, com maestria, que é plenamente possível analisar um trabalho científico com a rigorosidade necessária, aliando essa robustez a feedbacks gentis e construtivos.

RESUMO

A investigação propõe-se a examinar, sob uma abordagem interdisciplinar, a potencial convergência entre a metodologia do ciclo de políticas públicas — conforme delineado por Stephen Ball — e os pressupostos teóricos da *Therapeutic Jurisprudence*, concebida enquanto paradigma jurídico voltado à avaliação dos efeitos psicoemocionais advindos da incidência normativa sobre os sujeitos afetados pelo direito. A pesquisa parte da premissa de que as políticas públicas, enquanto instrumentos de transformação social, demandam uma leitura que incorpore os domínios histórico, político, econômico, educacional e subjetivo, a fim de que se tornem mais significativas, inclusivas e cientificamente legitimadas. Nessa conjuntura, o ciclo de políticas públicas configura-se como um aporte metodológico robusto e analiticamente fértil, apto a capturar a complexidade dos diferentes contextos do ciclo, com ênfase na avaliação das políticas públicas. A partir desse marco, hipotetiza-se que a incorporação da *Therapeutic Jurisprudence* ao ciclo, poderá ampliar o escopo analítico das políticas públicas, tornando-as não apenas mais eficazes, mas sobretudo emancipatórias, ao considerar, de maneira ética e sensível, os impactos terapêuticos e antiterapêuticos da legislação sobre os indivíduos. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque exploratório, ancorada em revisão bibliográfica e análise documental. Ressalta-se que tanto o ciclo de políticas públicas quanto a *Therapeutic Jurisprudence*, compartilham a valorização da circularidade, da escuta ativa e da interrelação, o que viabiliza o diálogo entre ambas as abordagens. A *Therapeutic Jurisprudence*, pautada na ética do cuidado, emerge como elemento catalisador de uma justiça mais humanizada, ao reconhecer a centralidade das dimensões emocionais e psicológicas na experiência jurídica. Os achados sinalizam para a viabilidade teórico-metodológica dessa conjugação, ao evidenciar a relevância de um olhar sensível e humanizado na produção, aplicação e avaliação das políticas públicas. Nesse sentido, a pesquisa almeja contribuir com o campo científico e, consequentemente com a sociedade, ao tensionar a racionalidade instrumental que permeia o direito, a educação e a política, propondo a inserção da afetividade e da subjetividade como categorias analíticas legítimas. Ao evidenciar a escola como espaço de reprodução das políticas públicas, propõe-se também fomentar uma pedagogia jurídica comprometida com a equidade, a escuta e a justiça social.

Palavras-chave: Ciclo de Políticas Públicas, *Therapeutic Jurisprudence*, Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This research aims to examine, through an interdisciplinary approach, the potential convergence between the methodological framework of the public policy cycle — as outlined by Stephen Ball — and the theoretical foundations of *Therapeutic Jurisprudence*, understood as a legal paradigm focused on assessing the psycho-emotional effects of normative incidence on subjects affected by the law. The study starts from the premise that public policies, as instruments of social transformation, require a reading that integrates historical, political, economic, educational, and subjective dimensions in order to become more meaningful, inclusive, and scientifically legitimized. Within this context, the public policy cycle is understood as a robust and analytically fertile methodological approach, capable of capturing the complexity of the various stages and contexts of the policy process, with emphasis on policy evaluation. From this perspective, it is hypothesized that the incorporation of *Therapeutic Jurisprudence* into the policy cycle could broaden its analytical scope, rendering public policies not only more effective but also more emancipatory, insofar as it ethically and sensitively considers the therapeutic and antitherapeutic impacts of law on individuals. This is a qualitative and exploratory study, grounded in bibliographic and documentary research. It is noteworthy that both the public policy cycle and *Therapeutic Jurisprudence* share an emphasis on circularity, active listening, and interrelationality, which enables a productive dialogue between the two frameworks. *Therapeutic Jurisprudence*, rooted in the ethics of care, emerges as a catalyst for a more humanized concept of justice by acknowledging the centrality of emotional and psychological dimensions in legal experience. Findings indicate the theoretical and methodological viability of this convergence, highlighting the relevance of a sensitive and humanized perspective in the formulation, implementation, and evaluation of public policies. Accordingly, the research aims to contribute to the scientific field—and, by extension, to society—by challenging the instrumental rationality that underpins law, education, and politics, and by proposing the inclusion of affectivity and subjectivity as legitimate analytical categories. By positioning the school as a space of public policy reproduction, the study also advocates for a legal pedagogy committed to equity, listening, and social justice.

Keywords: Public Policy Cycle, *Therapeutic Jurisprudence*, Educational Public Policies.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação
GEPREM	Grupo de Estudos em Práticas Restaurativas e Mediação
GPTJ	Grupo de Pesquisa em <i>Therapeutic Jurisprudence</i>
LBI	Legislação Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Projeto Universidade Para Todos
RIIDE	Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Síntese visual do ciclo de políticas de Stephen Ball	57
Tabela 1: Marcos legais, descrição e finalidade	26-27
Tabela 2: Tipologia política	32
Tabela 3: Modelos de análise das políticas públicas	34-35
Tabela 4: Contribuições e críticas da abordagem de Lasswell, Dye e Ball	46
Tabela 5: Estrutura Macro e Micropolítica	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13-23
1. O DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	23-44
1.1. Conceitos introdutórios do Direito Educativo e as intersecções com as políticas públicas	23-29
1.2. As políticas públicas educacionais: elementos conceituais e contextuais.....	29-44
2. O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	44-58
2.1. Conceituação da abordagem do ciclo de políticas	44-47
2.2. O ciclo de políticas públicas na ótica de Stephen Ball	47-51
2.2.1. O contexto de influência	52-53
2.2.2. O contexto de produção de texto	53-54
2.2.3. O contexto da prática	54-55
2.2.4. O contexto dos resultados e efeitos	55-56
2.2.5. O contexto da estratégia política	56-58
3. A AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA THERAPEUTIC JURISPRUDENCE	58-73
3.1. Panorama conceitual e histórico da <i>Therapeutic Jurisprudence</i>	58-61
3.2. A <i>Therapeutic Jurisprudence</i> e as políticas públicas educacionais	62-65
3.3. A conjugação entre o ciclo de políticas públicas e a <i>Therapeutic Jurisprudence</i> na perspectiva da avaliação.....	66-73
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73-76
5. REFERÊNCIAS	76-86

INTRODUÇÃO

Vivencia-se, na contemporaneidade do século XXI, uma conjuntura marcada pela incerteza das constantes transformações das estruturas sociais, políticas, econômicas e subjetivas. Bauman (2001), descreve esse movimento fluido da sociedade, ao cunhar o termo modernidade líquida para caracterizar essa reconfiguração social nesse novo tempo marcado pela transição da modernidade sólida, regida por normas estáveis e instituições previsíveis, para um cenário volátil, flexível e permeado por impermanências. Essa mutabilidade estrutural implica não apenas mudanças nos modos de ser e de se relacionar, mas também afeta profundamente os processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas.

Nesse contexto, as políticas públicas deixam de operar sob lógicas rígidas e universalistas e passam a demandar abordagens mais dinâmicas, interdisciplinares e sensíveis às singularidades dos sujeitos e às complexidades dos territórios. A volatilidade do mundo atual impõe desafios adicionais à atuação do Estado, que se vê compelido a responder de forma mais ágil, adaptativa e humanizada às demandas sociais, muitas vezes marcadas por sofrimento psíquico, desigualdade estrutural e exclusão histórica.

Os interesses coletivos e individuais acabam por serem regidos pela marca de sua história, seus embates, tensões e consensos. A percepção analítica das diferentes realidades, pode levar a compreender muitas das concepções epistemológicas que, por vezes, são revisitadas na atualidade e vão se constituindo enquanto políticas públicas. Vaz (2019, p. 85) afirma que:

O estudo das políticas educacionais deve partir de uma análise macro na sociedade, isto é, do conjunto das relações sociais que envolvem a sociedade em determinado momento histórico. É preciso situar a educação dentro de seu contexto político, econômico e social. Isso exige compreender, além das lutas travadas no âmbito da educação, a luta de classes de modo geral e como o Estado realiza a mediação desse antagonismo.

Compreender as políticas públicas à luz das transformações da modernidade líquida é, portanto, um exercício de análise indispensável à construção de alternativas emancipatórias que considerem não apenas a eficiência técnica das ações governamentais, mas também os aspectos éticos,

afetivos e subjetivos que atravessam os indivíduos que delas dependem. Nesse horizonte, pensar políticas públicas implica repensar o próprio papel do Estado, da cidadania e da justiça em tempos de instabilidade.

Mediante a isso, torna-se importante compreender que as políticas públicas se originam da necessidade das pessoas, enquanto sujeitos de direito¹, isto é, elas – as políticas – devem ser sensíveis às demandas concretas desses sujeitos, especialmente no que tange aos impactos sociais e subjetivos da incidência normativa². Isso demanda a implementação de práticas que instituem a humanização em suas estratégias e serviços, reconhecendo o sujeito não apenas como destinatário passivo, mas como componente ontológico³ e constitutivo das políticas educacionais.

Por meio do panorama acadêmico-científico atual, é possível delinear tendências e intencionalidades voltadas à promoção da inovação educacional⁴, que são efetivadas por intermédio de abordagens teórico-metodológicas que se contrapõem às práticas de doutrinação e homogenia.

Em se tratando de Educação, entende-se que o foco principal são as pessoas e o que as permeiam, o que as constitui e as atravessa, em suas dimensões subjetiva, social e histórica. E é, justamente na perspectiva de analisar essa complexidade humana, no cenário educativo e político educacional, que se propõe a pesquisa “As abordagens do ciclo de políticas públicas e da *Therapeutic Jurisprudence*: possibilidade de conjugação em uma

¹ Expressão utilizada para referir-se as pessoas, como cidadãos, indivíduos humanos que possuem seus direitos e deveres reconhecidos e amparados na lei.

² Quando a norma jurídica (regras estabelecidas para regular comportamentos e relações sociais) é prevista enquanto lei e o fato ocorre, gerando a consequência prevista na lei, portanto o fato jurídico, produzindo efeitos jurídicos sobre as pessoas.

³ Na perspectiva de Chauí (2003), trata-se do estudo do Ser, entes ou coisas, tal como elas são em sua verdade e essência.

⁴ Inovação educacional nesse contexto, a considerar a elaboração de ideias pedagógicas e materiais didáticos, pautados em novas tecnologias de informação e de ensino, assim como as modificações no território escolar, enquanto “uma estratégia que parte do centro do sistema escolar, logo, um mecanismo a mais de ordenação pedagógica e social” Tavares (2019, p. 11). E ainda, sem um maior aprofundamento teórico-científico, a inovação educacional pode ser compreendida como “sinônimo de reforma e mudança, como transformação de propostas curriculares e como alteração de práticas costumeiras em um determinado grupo social” Tavares (2019, p. 15).

perspectiva combinada”.

Nesse escopo, a proposta do trabalho assume um caráter eminentemente investigativo, voltado à indagação acerca da viabilidade de interlocução e articulação entre essas duas abordagens metodológicas — o ciclo de políticas públicas⁵ e a *Therapeutic Jurisprudence*⁶ —, com o intuito de verificar se tais estruturas analíticas podem ser integradas de forma combinada. Almeja-se, assim, compreender em que medida essa conjugação metodológica permite avaliar, de maneira crítica e aprofundada, os impactos — positivos e negativos — decorrentes da aplicação de normas jurídicas no campo das políticas educacionais, bem como examinar os mecanismos e critérios possíveis para mensurar tais efeitos à luz de uma abordagem interdisciplinar e humanizadora.

Com vistas à concretização dos objetivos propostos, delineou-se um percurso metodológico orientado à compreensão e caracterização dos processos que envolvem a concepção, a formulação e a implementação das políticas públicas. Nesse sentido, propõe-se, inicialmente, conceituar e descrever os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a abordagem do ciclo de políticas públicas, de modo a elucidar seus contextos. Concomitante, será empreendido um estudo aprofundado da *Therapeutic Jurisprudence*, com o intuito de compreender suas premissas fundamentais e analisar sua aplicabilidade no contexto das leis que visam à efetivação das políticas públicas.

Essa pesquisa pode vir a corroborar com a ciência, a partir do viés da sensibilidade necessária para a análise e resolução de problemas, oportunizando a humanização desses processos. A articulação entre o ciclo de políticas públicas educacionais e a *Therapeutic Jurisprudence*, visa não apenas à construção de uma abordagem analítica integrada, mas também à investigação de suas contribuições para uma avaliação da política em uma ótica mais humanizada, responsiva e crítica dos efeitos normativos no campo educacional.

⁵ A política educacional é analisada através de contextos interconectados que perpassam desde a formulação até a avaliação da política, na ótica de Stephen Ball, segundo estudos iniciados por ele ainda na década de 80, a partir de uma reorganização curricular, no Reino Unido.

⁶ Termo cunhado pelo professor David Wexler, em um workshop nos Estados Unidos, em 1980, na qual conjuga direito e educação com vistas a analisar a incidência da lei e o efeito psicoemocional nas pessoas.

Ao evidenciar a relevância deste estudo que apresenta a intersecção entre educação e direito para conhecer e aprofundar as implicações dessa relação, é uma oportunidade de buscar – além da visibilidade do Ciclo de Políticas e da *Therapeutic Jurisprudence* no campo educativo – instigar pesquisadores e estudantes a se interessarem pela temática, para que possam ser amplificados esses estudos no âmbito da educação, visto que os estudos sobre a *Therapeutic Jurisprudence* acabam por direcionarem-se com maior prevalência ao direito penal e à área da saúde. Também se faz necessária a expansão desses estudos no meio acadêmico, visto que tanto o ciclo de políticas quanto a *Therapeutic Jurisprudence* são oriundas de estudos internacionais e inquerem espaço e distinção no território brasileiro.

Norteadas por um compromisso de natureza social, ética e política, a pesquisa propõe a problematização de questões essenciais na interrelação entre os indivíduos, o Estado e a sociedade: as políticas públicas, enquanto expressões concretas da ação estatal, integram e atravessam a vida cotidiana dos sujeitos em múltiplos contextos — seja de forma direta, por meio da oferta de serviços e garantias institucionais, seja de modo indireto, por meio das normativas e diretrizes que moldam práticas sociais, culturais e educacionais. Essa perspectiva reforça a necessidade de análises críticas e contextualizadas que considerem os impactos sociais e subjetivos dessas políticas, bem como sua aderência aos princípios da justiça social e da dignidade humana.

Desse modo, a pesquisa revela-se estrategicamente relevante para a comunidade científica e acadêmica, na medida em que propõe uma interlocução profícua entre os campos da gestão educacional e do direito contemporâneo. Portanto, este estudo reveste-se de possibilidade de delineamento de um caminho profícuo para fomentar a análise crítica e qualificada na tomada de decisões voltadas à promoção de uma gestão educacional democrática e participativa.

Os gestores escolares, na maioria das situações, assumem o papel de mediadores entre as diretrizes oriundas das políticas públicas e o cotidiano das instituições educativas, sendo responsáveis por apresentá-las à comunidade escolar, incentivar sua reflexão e viabilizar sua implementação. Tal mediação ocorre mesmo diante da diversidade de concepções teóricas que fundamentam

as políticas, variando conforme os paradigmas de Estado, sociedade e os referenciais adotados por diferentes autores.

De forma complementar, enquanto pedagoga e coordenadora pedagógica, a pesquisadora considera a escuta ativa e o diálogo na prática gestora, como elemento fundamental para a construção da harmonia frente aos eventuais descompassos institucionais, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para a humanização das relações que compõem o espaço escolar. Também pondera sobre a importância de apresentar-se com atitude estudiosa, para qualificar a atuação profissional na mediação, orientação e suporte à comunidade escolar, premissas relevantes na função de gestor e para atuar conforme as atribuições previstas para o cargo, com vistas a articular o ensino e a aprendizagem, levando em consideração as políticas públicas educacionais.

A partir do reconhecimento da escola como espaço estratégico de produção e ressignificação de políticas, compreende-se seu papel central na formação humana, especialmente por meio de processos educativos pautados no diálogo, na escuta ativa e no pensamento crítico, capazes de promover emancipação e mobilização social em defesa dos direitos fundamentais. A educação, enquanto prática política e ética, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, transcendendo a mera transmissão de conteúdos e atuando na transformação de realidades sociais.

Essa perspectiva, implica em repensar as políticas públicas, para que elas não se limitem ao crescimento econômico, mas incorporem indicadores de desenvolvimento humano imaterial, incluindo o bem-estar psicológico, como parâmetros essenciais para avaliar o progresso de uma nação inserida no contexto neoliberal.

Nesse sentido, ao refletir sobre o ciclo de políticas com a intencionalidade de associá-lo à *Therapeutic Jurisprudence*, encontra-se uma perspectiva inovadora e promissora de pesquisa. Pensar de forma a contribuir para a amplificação dos estudos no campo educacional, ao aliar o viés das políticas públicas à *Therapeutic Jurisprudence*, como uma tentativa de investigar se há a possibilidade de esta ser aplicada conjuntamente ao ciclo de políticas e, em caso afirmativo, como fazê-la, a fim de avaliar os efeitos (anti)terapêuticos da lei sobre

as pessoas. Portanto, essa conjunção teórico-metodológica, intui integrar a racionalidade técnica e a política das políticas públicas educacionais com a sensibilidade jurídica voltada aos efeitos psicossociais das normativas sobre os sujeitos.

Realizar o estudo do corpus de análise do ciclo de políticas, das políticas públicas e da *Therapeutic Jurisprudence*, requer evoluir quanto ao olhar além do entendimento técnico, lógico, funcional. Essa postura articula-se ao aprofundamento de estudos, à reflexão, para o desenvolvimento de um pensamento e posicionamento crítico, com vistas a agir de forma contributiva para a área da educação.

A humanização no âmbito das políticas educacionais configura-se como objeto de estudo tanto do ciclo de políticas quanto da *Therapeutic Jurisprudence*, especialmente sob a ótica da avaliação. Ambas as abordagens apresentam pontos de convergência, como a espiralidade e a flexibilidade de suas concepções, a valorização da fluidez processual em detrimento de um enfoque exclusivo nos resultados, a atenção às individualidades dos sujeitos e a adoção de uma perspectiva multidisciplinar, capaz de abarcar diferentes e variadas áreas do conhecimento.

A curiosidade de melhor compreender o contexto das políticas públicas e o que ocorre nesse percurso, onde muitas vezes, apresentam-se desconexas da realidade, embora a avaliação esteja legalmente prevista, observa-se, no cotidiano escolar, que sua operacionalização⁷ ainda se apresenta dissociada das realidades plurais das escolas brasileiras, sobretudo diante das múltiplas etapas e contextos que perpassam a formulação, a implementação e a efetivação das políticas educacionais. Contudo, pode-se perceber, no atual momento do cenário da educação brasileira, mesmo que ainda moroso, o aumento e a velocidade com que as políticas públicas educacionais vêm sendo formuladas, promulgadas e implementadas.

Evidências empíricas e teóricas elucidam que as políticas, por vezes,

⁷ Segundo Luiz (2011, p. 31), mesmo que a legislação seja promulgada de forma igualitária para todas as escolas, a não consideração do cenário escolar em sua realidade – diferente e singular – acaba produzindo resultados distintos no sistema de ensino.

ocasionam maior influência sobre os aspectos administrativos e cotidianos das instituições escolares — interferindo diretamente na dinâmica da implementação — do que na garantia efetiva de direitos educacionais, conforme estabelecido nos marcos normativos⁸. Essa constatação pode vir a reforçar a urgência de se repensar os mecanismos avaliativos à luz de abordagens mais humanizadas, responsivas e contextualizadas.

A compreensão da trajetória das políticas públicas, é mister para esse movimento que se deseja. Caracterizar, portanto, a abordagem do ciclo de políticas públicas e, a partir desse entendimento, trazer para a área da educação a *Therapeutic Jurisprudence*, no contexto da avaliação e dos resultados, pode ser um meio de contribuir com a humanização do processo educativo, a considerar o impacto da lei na vida das pessoas.

Ao conceber a elaboração de um referencial teórico por meio da escrita acadêmica, é pertinente recorrer à perspectiva de Boaventura Sousa Santos (2008, p. 28), que enfatiza a necessidade de o pesquisador observar de forma comprometida e conhecer com rigor o objeto de estudo, procedendo a “dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas com o que já separou”.

Segundo as autoras Morosini e Fernandes (2014, p. 102), a construção do Estado do Conhecimento compreende um processo de “Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. É uma abordagem metodológica permite entender o panorama da produção acadêmica frente ao objeto de estudo, fornecendo subsídios teóricos consistentes para a elaboração da pesquisa, mediante a revisão bibliográfica. A respeito disso, Marconi e Lakatos (2013) destacam que o Estado do Conhecimento é um instrumento relevante para a sistematização e o aprofundamento de investigações científicas.

⁸ Conjunto de leis que regulam, com diretrizes, uma área ou setor a respeito de uma determinada demanda. Pode-se citar como por exemplo, as leis federais, estaduais, municipais, os decretos e portarias, as resoluções.

De modo sistemático e analítico, a pesquisa vem a articular as abordagens exploratória, qualitativa, bibliográfica e documental. Bibliográfica por fundamentar-se em materiais previamente elaborados, como livros e artigos, sendo central para analisar criticamente diferentes perspectivas sobre um problema, valendo-se predominantemente de fontes já publicadas. Exploratória, ao buscar proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou possibilitando a formulação de hipóteses. Documental, por utilizar materiais ainda não analisados ou passíveis de reelaboração conforme os objetivos do estudo. Qualitativa, ao articular dados, teorias e estudos com experiências e realidades concretas, considerando que as hipóteses emergem das demandas da prática social, de acordo com as proposições de Gil (2002). Minayo (2009, p. 17), entende a pesquisa como:

Atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Essa pesquisa, adotou como recorte temporal o quinquênio 2019–2023, categorizando os descritores ‘ciclo de políticas públicas, *Therapeutic Jurisprudence* e políticas públicas educacionais’, a partir da seleção de teses, dissertações e artigos científicos disponíveis nos repositórios da CAPES e da SciELO. Foi sistematizada entre novembro de 2023 e abril de 2024, período em que se identificaram as contribuições recentes da comunidade acadêmica, ampliando-se o escopo da temática e explorando aproximações com perspectivas ainda não abordadas, de modo a subsidiar proposições inovadoras, complementadas por fundamentação teórica, ancorada em autores clássicos e reconhecidos, com referência em cada um dos descritores analisados.

Nesse contexto, incorporaram-se, no âmbito nacional e internacional, nomes de pesquisadores de reconhecida relevância. Para a compreensão do ciclo de políticas públicas, destacam-se Stephen Ball e Jefferson Mainardes, cujas contribuições são essenciais; David Wexler e Daniel Fensterseifer, especialistas em *Therapeutic Jurisprudence*; bem como referenciais teóricos voltados às políticas públicas educacionais, fundamentados na bibliografia das

disciplinas optativas do Mestrado — Estado e Sociedade e Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: indutoras de Políticas Educacionais — ministradas, respectivamente, pelo Prof. Dr. César Riboli e pela Prof.^a Dr^a. Edite Maria Sudbrack. Ademais, foram contempladas produções acadêmicas oriundas do PPGEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação) da URI/Frederico Westphalen-RS, assim como documentos legais pertinentes às políticas públicas educacionais.

Fez-se necessária, ainda, a construção de uma sustentação teórica ancorada na corrente epistemológica histórico-crítica, a partir das contribuições de Dermeval Saviani, e no pós-estruturalismo, por meio dos aportes de Gilles Deleuze, cuja perspectiva fundamenta a abordagem do ciclo de políticas públicas. Complementar a essa proposição, desenvolver um olhar investigativo, que perpassasse pela construção, metodologia e aplicabilidade do pensamento científico é, conforme Bachelard (1996, p. 97), um propósito em que “Mudar diante de uma experiência nova; um discurso sobre o método científico será sempre um discurso de circunstância, não descreverá uma constituição definitiva do espírito científico”.

Os estudos dessa dissertação estão organizados em três capítulos. No primeiro capítulo “O direito educativo e as políticas públicas educacionais”, elucidam a perspectiva do direito das pessoas à educação e suas implicações com as políticas públicas. Propõe igualmente compreender, a concepção e o processo de formação das políticas públicas e caracterizá-las, registrando os impactos das políticas educacionais na sociedade.

No segundo capítulo “O ciclo de políticas públicas”, apresenta a conceituação do ciclo, perpassando por diferentes autores, mas preconiza os estudos internacionais de Stephen Ball e, no contexto brasileiro, Jefferson Mainardes, devido as suas contribuições. Na sequência, descrevem-se os diferentes contextos que compõem o ciclo de políticas.

Em “A avaliação das políticas públicas educacionais à luz da *Therapeutic*

Jurisprudence”, terceiro capítulo, evidencia-se a origem e a concepção conceitual dessa abordagem teórica, que intui os efeitos terapêuticos do direito e a promoção do bem-estar dos sujeitos envolvidos. A partir disso, articula-se junto da *Therapeutic Jurisprudence*, o ciclo de políticas públicas, devido as características convergentes que permeiam ambas as abordagens, especialmente no que tange à análise dos impactos reais das políticas sobre os indivíduos e a sociedade. Destaca-se, a inovação ao coligar Ciências Sociais e Humanas, para a avaliação das políticas públicas.

Nas considerações finais, há a sinalização de que a pesquisa precisa desencadear um movimento contínuo de inquietação, para fomentar o questionamento e a problematização como instâncias necessárias para a produção de conhecimento. Nesse contexto, busca-se amplificar a abrangência das políticas, ao almejar não somente a sua expansão, mas também a sua incorporação ao campo científico. Reconhecer as políticas públicas como objeto legítimo de análise acadêmica, é fundamental, uma vez que elas permeiam a vida das pessoas em diferentes contextos, de forma direta ou indireta, influenciando inclusive o cotidiano das instituições.

Investigar o potencial de aplicação das normas jurídicas a partir do impacto psicoemocional que a lei exerce, abre espaço para refletir sobre o compromisso social, ético e político, ao evidenciar questões essenciais da relação entre indivíduos, Estado e sociedade. A instituição escolar, entendida como um contexto (re)produtor de políticas por impulsionar a vida de grande parte das pessoas por meio do conhecimento, requer estimular esses processos formativos através do diálogo, da escuta e do pensamento crítico, para transformar diferentes cenários, sobretudo o social. Com a ampliação do olhar possibilitado pelo conhecimento, as pessoas podem emancipar-se em seus processos, mobilizando-se para reivindicar seus humanos direitos, no constante movimento em busca de melhor qualidade de vida.

Com relação a isso, as políticas públicas precisam ser revisitadas de modo a medir o progresso e o desenvolvimento de uma nação por um viés avaliativo que ultrapasse o aspecto econômico, para contemplar também os aspectos imateriais — como indicadores capazes de avaliar o bem-estar psicológico das pessoas — e integrando essa concepção ao sistema capitalista

que sustenta o atual cenário neoliberal. Torna-se importante adotar ferramentas de análise e intervenção voltadas à construção de ações mais humanas, equitativas e sensíveis às demandas sociais, econômicas e culturais.

1. O DIREITO EDUCATIVO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1.1. Conceitos introdutórios do Direito Educativo e as intersecções com as políticas públicas

O direito educativo pode ser concebido como um conjunto de normas e princípios jurídicos que definem a educação, ao articular o Estado, as instituições e os sujeitos envolvidos no processo educacional. Intui assegurar o acesso, a permanência e a qualidade da educação, na qual ocupa a centralidade no ordenamento jurídico brasileiro, sendo reconhecido como direito social fundamental no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e estabelece, no artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” Brasil (1988, p. 124), configurando um compromisso político e social de efetivação desse direito fundamental.

Para Ramírez (2017), o direito educativo “Se ramifica a partir do direito público, não podendo ser equiparado ao significado de direito à educação”, pois abrange não apenas a garantia formal do acesso, mas também a estrutura normativa que orienta e regula o sistema educacional. No campo do direito educativo, implica compreender criticamente a interação entre os marcos legais, as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Tal perspectiva reforça a importância de integrar fundamentos jurídicos e pedagógicos para consolidar uma educação democrática, inclusiva e socialmente comprometida, capaz de responder às demandas contemporâneas e promover justiça social.

Na concepção do jurista argentino e estudioso do direito educativo Raul Edilberto Verdera Sória, essa área do direito possui uma natureza intrínseca à própria humanidade, ao afirmar que o direito educativo “Nasce com a humanidade, configurando-se como uma ciência autônoma” Sória (2000, p. 48).

Para ele, o direito educativo não é apenas um conjunto de normas, mas um campo científico que estuda as relações jurídicas próprias da educação, fundamentando-se em princípios universais que refletem a necessidade histórica da educação como direito essencial à dignidade humana.

De raiz filosófica, o direito educativo teve espaço nas ideias de John Dewey (1916), que defendia a educação enquanto um direito fundamental humano e que, a partir dela, é possível construir a liberdade e a emancipação, de forma ativa, democrática e com olhar para o desenvolvimento integral, pois conforme Dewey (1916) a escola é um espaço de reconstrução da experiência e de aprendizagem significativa. Sua abordagem pragmatista, valoriza a experiência como centro do processo educativo e influencia movimentos pedagógicos na busca por uma educação mais alinhada às necessidades da sociedade.

Conforme os estudos de Fensterseifer e Battisti (2019), o direito educativo direcionado ao ensino, pode ser compreendido enquanto um espaço de desenvolvimento através da relação entre as pessoas, que envolve aprendizagem, relação social e assim, capaz de transformar as pessoas envolvidas e evidenciar o exercício da cidadania.

Conceitualmente, é importante distinguir o direito à educação — entendido como prerrogativa subjetiva de todo indivíduo — e o direito educacional, que é o ramo jurídico que regula o funcionamento do sistema de ensino e disciplina as relações entre Estado, instituições e sujeitos envolvidos. Conforme Cury (2002, p. 245), o direito à educação “Não se reduz à matrícula, mas envolve um conjunto de garantias que assegurem a permanência e o êxito escolar”. Essa distinção reforça a complexidade do direito educativo, que transita entre o normativo e o prático, servindo como base para a formulação e execução de políticas públicas.

No cenário internacional, instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), ambos da Organização das Nações Unidas, reconhecem a educação como um direito humano fundamental e reforçam o seu caráter universal e vinculante para os Estados signatários. A respeito disso, a UNESCO, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, 1990, propõe diretrizes para assegurar acesso, permanência e qualidade, defendendo a equidade e a

inclusão como pilares da política educacional. Esses documentos influenciam diretamente a legislação brasileira e reforçam a articulação entre compromissos nacionais e internacionais. Isso enfatiza que o direito educativo transcende espaços geográficos e integra uma agenda global de desenvolvimento humano.

Sob a perspectiva dos direitos humanos, o direito educativo assume caráter indivisível, interdependente e universal, como cita Piovesan (2013), pois seu exercício é condição para a efetivação de outros direitos, como o direito ao trabalho digno, à participação política e ao desenvolvimento cultural. Nesse sentido, a educação, enquanto direito humano fundamental, extrapola o mero cumprimento de metas quantitativas, devendo ser analisada à luz de sua dimensão ética, emancipatória e transformadora.

No Brasil, as ideias de Dewey foram assimiladas e adaptadas por educadores como Anísio Teixeira, que incorporou os princípios da educação democrática e progressista em suas propostas para a educação brasileira, defendendo uma escola pública de qualidade, acessível para todos, e voltada para a formação integral do indivíduo. Nacionalmente, a perspectiva do direito educativo vem se constituindo como um campo jurídico-pedagógico em busca de consolidação, vinculado aos princípios constitucionais e à materialização do direito à educação como um direito social fundamental.

Assim, compreender o direito educativo nessa perspectiva implica adotar uma abordagem que articule normatividade e concretude, ou seja, que reconheça simultaneamente a importância de seu amparo jurídico e a necessidade de políticas públicas eficazes para sua efetivação material, garantindo que o princípio da dignidade da pessoa humana seja, de fato, observado no campo educacional.

De acordo com a teoria dos direitos fundamentais, Alexy (2008, p. 179) ressalta que direitos prestacionais, como o direito à educação, impõem obrigações positivas ao Estado, exigindo ações concretas que transcendem a simples oferta de vagas, incluindo formação docente, desenvolvimento curricular e políticas de inclusão social.

O direito educativo como um direito da educação, ao seguir os princípios do Direito Positivado – que vem a regulamentar a norma, mas não garante que ela se efetive – encontra respaldo em marcos regulatórios, como leis e diretrizes.

Isso justifica-se pelas limitações encontradas no percurso, pois revelam que a realização do direito educativo não depende exclusivamente de sua previsão legal, mas da capacidade estatal e da governança democrática de formular, executar e monitorar políticas eficazes. Como ressalta Sousa (2017, p. 112), “A legislação sozinha não garante o direito; é imprescindível que as políticas públicas sejam eficazes e acompanhem as necessidades sociais concretas”.

Além disso, Saviani (2008, p. 35) destaca a dimensão ideológica da política educacional, ao afirmar que “A política educacional é expressão da política global e, por conseguinte, do projeto societário em curso”, ao preconizar que o direito educativo não se efetiva em uma lacuna técnica, mas em um campo de disputa política e social, onde se definem prioridades e valores. Essa dinâmica torna imprescindível o controle social e a participação da sociedade civil na formulação e fiscalização das políticas públicas, ampliando a transparência e legitimidade das ações governamentais, segundo Mello (2014).

No Brasil, os instrumentos normativos constituem marcos jurídicos fundamentais que orientam a ação do Estado. Contudo, a sua efetivação depende de políticas públicas planejadas, monitoradas e avaliadas, capazes de mobilizar recursos humanos, financeiros e institucionais para o cumprimento das metas educacionais. A exemplo disso, pode-se citar alguns dos marcos legais do direito educativo para melhor compreensão da educação enquanto direito, de acordo com a tabela:

TABELA 1
Elaborada pela autora, a partir dos documentos legais citados:

Marcos Legais	Descrição e finalidade
Constituição do Império (1824)	Primeira constituição brasileira a mencionar a educação, de forma restrita, para garantir a instrução primária gratuita apenas para cidadãos livres.
Constituição Federal de 1988	Estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, definindo princípios de universalização, igualdade e qualidade (Artigos 205 a 214).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/1961)	Primeira LDB. Estrutura a organização da educação, definindo níveis e modalidades de ensino e princípios gerais.
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990)	Reforça a proteção integral de crianças e adolescentes, incluindo o acesso à educação de qualidade.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)	Regulamenta os níveis e modalidades de ensino, além das responsabilidades do Estado, das famílias e das instituições, consolidando a regulação das práticas educacionais.
Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001)	Primeiro PNE. Define metas decenais para universalizar e melhorar a qualidade da educação.
Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014)	Define metas e estratégias que orientam políticas públicas fundamentadas no direito educativo. Estabelece 20 metas até 2024 para acesso, qualidade, valorização docente e redução de desigualdades.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).	Intui efetivar o direito educativo, regulando conteúdos, processos e avaliações, de modo a garantir equidade e qualidade.
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS 4 da ONU (2015) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015).	Incorpora inclusão, acessibilidade e compromissos internacionais, como os ODS 4 adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), que visa assegurar educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos. A agenda 2030, integrada à esses objetivos, como um plano global voltado ao desenvolvimento sustentável, a partir das dimensões sociais, econômicas e ambientais.

A efetivação dessas políticas enfrenta desafios práticos e estruturais que dificultam a plena fruição do direito educativo. Entre os principais obstáculos estão a desigualdade socioeconômica, a insuficiência de recursos financeiros, a precariedade da infraestrutura escolar e as dificuldades de gestão pública.

Nesse sentido, o controle social sobre as políticas públicas educacionais representa um mecanismo fundamental para garantir a efetivação do direito educativo. A Constituição Federal assegura essa participação popular por meio de conselhos, fóruns e audiências públicas, instrumentos que possibilitam o diálogo entre Estado e sociedade, ao fomentar o aprimoramento das políticas e a responsabilização dos gestores públicos. Conforme destacam Castro e Figueiredo (2016, p. 572), “O controle social é essencial para a transparência e o fortalecimento da democracia participativa, especialmente nas políticas públicas sensíveis como a educação”.

No campo teórico contemporâneo, a perspectiva pós-estruturalista de Deleuze (1988) contribui para repensar o direito educativo e a educação como processos dinâmicos e interligados, em constante construção e transformação, ao romper com concepções rígidas e linearmente normativas. O direito à educação, articulado com políticas públicas e práticas pedagógicas, torna-se um

instrumento estratégico para a promoção de inclusão, equidade e emancipação social, integrando dimensões jurídicas, políticas e pedagógicas em uma análise crítica e contextualizada. Cury (2008) complementa, ao enfatizar que a educação escolar transcende uma mera exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, respondendo a valores da cidadania social e política.

Para Saviani (2008), a educação deve ser compreendida em sua dimensão histórica, porque as transformações sofridas repercutem no indivíduo e na comunidade. A educação como mecanismo de equalização social, é um meio de reduzir as desigualdades estruturais e promover a justiça social. Esta equalização social, segundo Saviani (2008), envolve a criação de condições para que todos os indivíduos desenvolvam capacidades críticas, reflexivas e emancipatórias, capazes de transformar a sua realidade social.

Sob essa ótica, o direito educativo configura-se como um instrumento essencial de transformação, ampliando sua legitimidade e relevância no âmbito de uma educação democrática e inclusiva, a partir das lentes da compassividade e respeito, não apenas como um conjunto de normas jurídicas, rompendo a visão convencional e reforçando a multidimensionalidade do direito educativo, no enlace do direito e da educação, na perspectiva da humanização de ambas áreas.

Verdera (2014), evidencia o direito educativo como um domo, requerendo ser entendido como uma disciplina autônoma e multifacetada, que ultrapassa seu caráter estritamente normativo devido ao campo multidisciplinar que abrange pela sua própria constituição, expandindo-se para áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia. Ao final, o propósito maior seguindo os estudos de Verdera (2014, p. 47), se alinha com os princípios da educação, e nessa ponte de travessia, a educação implica-se na convivência e requer princípios versados no perdão, no amor e no respeito:

La educación para la convivencia si quiere crear una sociedade más humana, tiene que incluir el amor. El Descubrimiento de la dignidade personal y el valor de cada ser humano no se puede separar del amor a los otros. Sin el amor, la justicia queda reducida a un cálculo de intereses y la solidariedade ya no existe. No debemos alejarnos de esta perspectiva.

González-Alonso (2018), traz o viés da equalização por intermédio da

emancipação e transformação social, encontrando no direito educativo o impulso necessário para a formação cidadã. Complementar a isso, a constituição de cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades, pode fortalecer a democracia e a coesão social, visto que, para Fensterseifer e Battisti (2019, p. 42):

Entender que o Direito Educativo é composto por uma grande rede de articulações jurídicas, tais como o acesso à educação, o direito fundamental à educação, assim como questões intrínsecas ao educador e ao educando, bem como os direitos e deveres que compõem essa organização educativa.

Ao possibilitar o diálogo entre o direito educativo e as políticas educacionais imbricadas nesse campo, a partir das análises de Stephen Ball, percebe-se que as decisões governamentais moldam as práticas escolares e influenciam diretamente os processos de implementação e avaliação das políticas. Isso vem a enfatizar que as políticas não são neutras e carregam os resultados dos contextos escolares, ao refletirem os interesses específicos que modelam essas práticas nas instituições de ensino.

Mainardes (2015) reforça a necessidade de acompanhar o ciclo de políticas, para assegurar que os objetivos do direito à educação se efetivem. Deleuze (1988), a partir do pós-estruturalismo, faz uma ressalva sobre a educação, entendendo-a como um processo dinâmico, relacional e em constante construção, em contraste com concepções rígidas e normativas. Em vista disso, o direito educativo não se limita à somente a aplicabilidade da lei, mas também se manifesta nas práticas cotidianas das escolas.

O direito educativo e as políticas públicas se configuram como dimensões complementares. O primeiro, delimita a garantia e os princípios da educação, e as políticas públicas são concebidas como forma de materializar essas garantias, ao buscar reduzir as desigualdades, promover a equidade e fortalecer a participação cidadã no processo educativo.

1.2. As políticas públicas educacionais: elementos conceituais e contextuais

As políticas públicas são gestadas a partir da necessidade humana. E,

para a consolidação e cumprimento enquanto função social, é fundamental que as políticas públicas ocupem espaços estratégicos, capazes de beneficiar diretamente os atores envolvidos.

A educação enquanto direito e garantia individual, atribui aos direitos sociais, um progresso quanto a promoção da valorização do ser humano, sustentada na justiça e na igualdade, segundo Riboli (2019). Por conseguinte, o Estado apresenta-se como essa estrutura organizacional, para atender às diferentes demandas – sociais, políticas, educacionais – cujo objetivo é analisar, compreender e apresentar resoluções para isso, no cenário das políticas públicas.

No âmbito educacional — foco prioritário desta pesquisa —, é preciso que as políticas assumam o protagonismo necessário para assegurar o direito ao acesso e permanência no ensino, pautados em princípios democráticos, universais e de qualidade. A implementação da política pública educacional não pode se reduzir a elementos secundários de uma agenda pré definida, mas considerar de forma efetiva, os contextos socioculturais, institucionais e históricos nos quais estão inseridas.

Outra questão que requer consideração quando se coloca em pauta as políticas públicas educacionais, é buscar compreender que estas fundamentam-se a partir de dois contextos: o *contexto macro*, a dimensão mais ampla da educação — políticas públicas federais, legislação educacional, conjunturas econômicas e tendências internacionais — e o *contexto micro*, as realidades específicas em que a educação ocorre — estratégias pedagógicas adotadas em sala de aula, interação na comunidade escolar e adaptações das políticas nacionais às particularidades locais.

Portanto, para que as políticas públicas possam produzir efeitos restaurativos e transformadores, é imprescindível que sejam, antes de tudo, reconhecidas em suas realidades concretas e em sua abrangência a nível micro ou macro. Em seguida, faz-se necessário analisá-las em seus contextos específicos — por vezes distintos, mas em determinadas circunstâncias convergentes.

No campo educacional, os resultados costumam se delinear em médio e longo prazo, o que demanda acompanhamento sistemático e análise crítica, com

vistas à identificação dos (des)compassos existentes entre intenção, implementação e impacto.

A política então, apresenta-se como um resultado da intersecção entre Estado e governo, a partir da relação que ambos estabelecem nesse conjunto. No entanto, torna-se importante racionalizar a diferenciação alertada por Miranda (2021, p. 14):

Embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Podemos encontrar um exemplo na emenda constitucional para reeleição presidencial, ou na criação de um novo tributo ou, ainda, na criação de um novo estado da federação. Observe que essas situações apresentadas são decisões, mas não são política pública. Já a reforma agrária, o Sistema Único de Saúde, o financiamento da educação superior ou a adoção de mecanismos de transferência de renda são políticas públicas.

De forma explicativa, as atribuições do governo abrangem as esferas federal, estadual e municipal e são exercidas por agentes democraticamente eleitos, que assumem mandatos temporários para representar o Estado. Essas políticas de Estado e de governo, acabam por implicar na constituição das políticas públicas também no campo da educação, pois segundo Cury e Tripodi (2023, p. 27), o direito à educação:

Se liga intrinsecamente à função pública do Estado. Só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender ao conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça.

Daí as obrigações do Estado quanto à oferta especializada, ao financiamento e à qualificação desse direito. É o Estado que pode propiciar condições em que novas oportunidades sejam equalizadas, atendendo todos os grupos sociais e principalmente, os segmentos pertencentes às classes populares, a considerar as exclusões históricas arraigadas no contexto brasileiro.

A conceituação das políticas públicas no Brasil, apresenta contornos específicos, decorrentes de sua estrutura federativa, da persistente desigualdade social e da complexa relação entre o Estado e a sociedade civil.

Conforme argumenta Souza (2006), as políticas públicas não se restringem a programas ou ações governamentais, abrangendo também omissões e escolhas estratégicas e institucionais que influenciam a distribuição de poder, recursos e oportunidades. Essa compreensão aproxima-se da

perspectiva internacional, com maior ênfase na análise das desigualdades.

As políticas públicas configuram-se como instrumentos essenciais para a efetivação de direitos, desempenhando papel estratégico na promoção da justiça social. Sua inserção no campo educacional revela-se urgente e necessária, na medida em que possibilita articular ações, fomentar iniciativas e assegurar o direito ao acesso, à permanência e à qualidade da educação.

Nessa premissa, compreende-se que o desenvolvimento de uma nação está intrinsecamente vinculado a esse compromisso, uma vez que depende, em grande medida, da criação e da efetiva implementação de marcos legais que assegurem condição de vida digna à população.

Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 257) “As políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade”. Compreender a origem das políticas públicas se faz importante para buscar desencadear um maior entendimento sobre os seus desdobramentos e as suas perspectivas, a fim de poder estabelecer relações frente ao seu panorama histórico e conjuntura atual.

Na perspectiva teórica apresentada por Souza (2006), a partir da revisão de literatura em que a autora examina as contribuições de Lowi (1964; 1962), observa-se que o processo decisório encontra-se imerso em relações de poder, permeadas por disputas diversas e desenvolvidas em múltiplas arenas, integradas passiva ou ativamente pelos sujeitos sociais.

Portanto, refletir sobre a tipologia das políticas públicas, bem como compreender seus conceitos e finalidades nos diferentes contextos em que se desenvolvem — desde a gestão até a aplicabilidade —, constitui uma estratégia analítica relevante para explicar os movimentos empreendidos pelos governos em suas distintas formas de atuação. Do mesmo modo, permite compreender os efeitos da inação, da passividade ou da ausência estatal, uma vez que tais atitudes repercutem diretamente na vida da população, seja em nível individual, seja coletivo.

A tabela a seguir, ilustra essa proposição:

TABELA 2
Elaborada pela autora, a partir de Souza (2006):

Tipologia Política	Detalhamento Conceitual	Exemplos e finalidades das políticas públicas no Brasil
Distributiva	Beneficia de modo a privilegiar determinados grupos ou regiões, impactando, inicialmente as demandas individuais e que implicam no coletivo social.	• Programa Universidade Para Todos (ProUni): concede, para estudantes de baixa renda, bolsas integrais e parciais, em instituições privadas e de ensino superior. • Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB): financia recursos para as escolas públicas municipais e estaduais, para o desenvolvimento de um padrão mínimo educacional.
Regulatória	Normas e regras que norteiam o comportamento das pessoas e das instituições. São seguidas de ações de fiscalização e controle, para garantir a efetivação dessas normas e regras, em prol da qualidade dos serviços e da seguridade do interesse universal.	• Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996): normatiza a estrutura, o currículo e o funcionamento das escolas. • Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil: instrumentos de avaliação em larga escala, para diagnóstico e monitoramento da qualidade do ensino na Educação Básica.
Redistributiva	Compreendidas como o tipo mais complexo por estar implicada na questão de gerenciamento dos recursos.	• O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): intui ampliar o acesso ao ensino superior, através de empréstimo estudantil. • As Políticas das Cotas: no âmbito universitário e na promoção de concursos públicos, para que negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, excluídas socialmente no processo histórico, possam ter seus direitos assegurados.
Constitutiva	Os procedimentos quanto a definição administrativa da estrutura normativa.	• Plano Nacional de Educação (PNE): pacto federativo que estabelece estratégias, planejamentos e metas para o sistema educacional, articulado ao prognóstico que o país estima atingir a cada dez anos. • Reforma do Ensino Médio: modernizar curricularmente este nível de ensino da Educação Básica, inserindo os contextos da contemporaneidade, para articulando-a à educação profissional.

Complementar a esse conhecimento, também torna-se fundamental compreender os estudos dos autores que são referência na questão das políticas públicas, como Lasswell e Dye, e na contemporaneidade, Ball, para entender a conceituação de política pública, visto que esta não possui uma definição única, sendo interpretada a partir de diferentes teses.

Nesse ínterim, pode-se destacar o sociólogo e cientista político Harold Dwight Lasswell, pioneiro na formulação do ciclo de políticas públicas, tendo influência em John Dewey e Sigmund Freud, também referência como fundador da psicologia política. Lasswell (1956) delineia os estágios para a tomada de decisão pública (informação, promoção, prescrição, invocação, aplicação, conclusão e avaliação) e enquadra a política como um campo de investigação e análise, empenhado a responder às questões: quem obtém o quê, quando e como.

De forma objetiva, seus estudos versam sobre a estrutura do processo de criação e de implementação de políticas, seguindo um modelo sequencial e cíclico, sendo que cada fase mesmo que estruturada pelas anteriores, oportuniza interatividade, por isso não necessariamente requer seguir uma postura linear.

Nesse formato, a sistematização apresenta-se como um viés complementar, fundamentado nos achados do professor Thomas Roderick Dye, ao possibilitar que os pesquisadores escolham a abordagem analítica mais adequada por meio da estruturação de modelos de análise de políticas públicas. Esses modelos representam perspectivas específicas sobre a realidade, sendo a escolha orientada pelo aspecto da política pública que se pretende investigar.

Conforme Benicio (s.d.), a tabela abaixo caracteriza e organiza esses modelos de forma sistemática:

TABELA 3
Elaborada pela autora, a partir de Benício (s.d):

Modelo Institucional	Descreve instituições governamentais, suas funções e estrutura, sem analisar seus impactos sobre os resultados das políticas.
Modelo de Processo	Observa sequências de atividades políticas, como definição de problemas, formulação de agendas, implementação e avaliação, concentrando-se nos procedimentos e não na substância da política.

Modelo de Grupo	Considera a política como resultado da interação entre grupos de interesses, cuja influência varia conforme recursos, liderança e acesso a decisores.
Modelo de Elite	Sustenta que as decisões fluem das elites para as massas, limitando a influência popular e conferindo às eleições um valor mais simbólico.
Modelo Racional	Avalia as políticas em termos de custo-benefício, buscando maximizar ganhos sociais, enquanto o modelo incremental reconhece a dificuldade da racionalidade plena, propondo mudanças graduais nas políticas existentes.
Modelo Incremental	Reconhece a dificuldade da racionalidade plena, propondo mudanças graduais nas políticas promulgadas.
Modelo da Teoria dos Jogos	Foca em decisões estratégicas de múltiplos atores.
Modelo da Opção Pública	Entende que os atores buscam maximizar seus interesses próprios, influenciando decisões coletivas, como em campanhas eleitorais.
Modelo Sistêmico	Compreende a política pública como resposta do sistema político a demandas externas, processando inputs e gerando outputs que mantêm a estabilidade do sistema.

As políticas públicas são formuladas com o propósito de atender às demandas sociais, por meio da implementação de ações, programas e legislações específicas. Segundo Campos, Leão e Neto (2019, p. 17), de maneira detalhada, as políticas públicas são concebidas:

Conforme definição corrente, conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Ou seja, correspondem a direitos assegurados na Constituição.

De acordo com Souza (2006, p. 22), na Europa, o campo das políticas públicas originou-se pela ampliação de investigações e de teorias acerca do papel do Estado e do governo, reconhecido como o principal responsável pela formulação e implementação dessas políticas. Em contraste, nos Estados Unidos, essa área no cenário acadêmico, emerge de forma desvinculada das bases teóricas relativas ao papel do Estado, direcionando-se diretamente ao

estudo das ações governamentais.

As afirmações de Agum, Riscado e Menezes (2015), reiteram o nascimento da política pública, nos Estados Unidos (entre 1901 a 1940), em primeira instância como área de conhecimento acadêmica associada à Ciência Política, para depois ser considerada com um enfoque multidisciplinar, ressignificada ao longo do tempo e influenciada pelos contextos históricos. Os autores ainda destacam que a política se consolidou como um sistema de relações estruturado a partir de interesses políticos, ao refletir dinâmicas mutáveis e contextuais.

Souza (2006, p. 22) exemplifica a trajetória política como disciplina, enquanto subárea da Ciência Política e estudo. O primeiro enfoque, inspirado na tradição madisoniana (Madison) e marcado pelo ceticismo acerca da natureza humana, dedica-se ao estudo das instituições enquanto instrumentos essenciais para limitar a tirania e controlar as paixões inerentes ao comportamento humano. O segundo enfoque, pautado nas tradições de Paine e Tocqueville, valoriza as organizações locais como espaços de virtude cívica que promovem a efetivação de um governo legítimo e eficaz. Por fim, o terceiro enfoque caracteriza as políticas públicas como um ramo da ciência política dedicado à análise dos processos decisórios governamentais, buscando compreender os fundamentos e as razões pelas quais determinadas ações são escolhidas pelos governos.

Há a necessidade de se estabelecer um arranjo político capaz de articular as políticas públicas de modo a promover simultaneamente a expansão econômica e a inclusão social, de acordo com Souza (2006, p. 21). O autor destaca que o desenho das políticas públicas, bem como as normas que orientam sua formulação, decisão e implementação, exercem influência significativa sobre os resultados dos conflitos que são intrínsecos às decisões políticas.

Luiz (2011), aponta que a legislação educacional deve ser compreendida como um conjunto dinâmico de normas e atos oficiais que refletem o contexto social, cultural e econômico de determinado momento histórico. Essa visão ressalta a natureza relacional e mutável das normas jurídicas no campo educacional, ao enfatizar que as leis não apenas orientam a organização e funcionamento do sistema educacional, mas também são influenciadas pelas

práticas e experiências vivenciadas nas instituições escolares.

O caráter dialético entre legislação e prática educativa é amplamente corroborado por autores contemporâneos, como Ball (1994), Biesta (2017) e Sahlberg (2019). Ball então argumenta que as políticas educacionais são influenciadas pelos contextos sociais e políticos nos quais estão inseridas, e que sua implementação nas instituições escolares envolve processos contínuos de negociação entre as normas legais e as práticas cotidianas.

Biesta (2017) destaca a necessidade de compreender a educação não apenas como um conjunto de políticas e regulamentos, mas como um espaço fundamental para a construção da responsabilidade social e da formação integral das pessoas.

Sahlberg (2019) ressalta que as políticas educacionais devem ser flexíveis e sensíveis às particularidades das realidades locais, enfatizando a importância da adaptação das leis e diretrizes às práticas escolares com o objetivo de promover uma educação equitativa.

Essas colocações conduzem a reflexões que emergem a partir do momento em que as políticas começam a vigorar na sociedade. Analisar a constituição da política e compreender os seus processos, revela-se fundamental para ampliar a compreensão enquanto objeto de estudo. As políticas educacionais, como subsetor das políticas públicas, originam-se no campo da educação moldadas pelos contextos histórico-sociais a considerar tempo e espaço. Nesse sentido, Ball e Mainardes (2011, p. 260) destacam que:

Todos os contextos de produção política são, portanto, atravessados por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos. As políticas são também o produto de um discurso e, portanto, apenas mais um nó na rede de poder.

Sob a ótica desse ciclo, os sujeitos podem participar das arenas sociais tanto no processo decisório quanto na formulação das políticas públicas, e não apenas na aplicação da lei no contexto da prática. É justamente nesse contexto prático que os efeitos das políticas públicas se tornam perceptíveis, refletindo-se diretamente nas ações cotidianas. Além disso, é durante a formulação da agenda que devem ser priorizadas as necessidades emergentes da conjuntura social.

Além disso, as análises do sociólogo Ball (1994) sobre as políticas educacionais, evidenciam que as decisões governamentais moldam as práticas

escolares e influenciam diretamente a implementação de normas. O autor ressalta que as políticas públicas não são neutras, pois carregam valores e impactam tanto as instituições de ensino quanto as pessoas que acabam compondo essa micropolítica. Mainardes (2015) pondera que compreender a eficácia das políticas educacionais exige entender de forma analítica o ciclo — formulação, implementação, monitoramento e avaliação —, uma vez que é a partir dele que se podem presumir os resultados concretos no desempenho escolar e nas oportunidades de aprendizagem.

Ao parafrasear Ball e Mainardes (2011), é possível trazer à discussão, a relevância de se compreender os textos políticos como textos de ação, como apontam Ball, Bowe e Gold (1992). Há também o destaque para a importância das consequências concretas geradas pelas interpretações e respostas a esses textos no âmbito da prática, na arena social e institucional para o qual são dirigidos.

Essa perspectiva ultrapassa a visão tradicional de uma relação linear entre a formulação e a implementação das políticas, pontuado por Ball (1994), aonde destaca que as políticas públicas interagem com as múltiplas realidades e as outras políticas existentes, configurando-se como um processo complexo, pautado em características pós-estruturalistas⁹, visto que para Ball e Mainardes (2011, p. 259) “Nesse âmbito os textos das políticas têm uma história representacional, mas não entram num espaço institucional (e social) vazio, sendo, portanto, recriados a cada leitura”.

A abordagem que concebe a política enquanto texto, evidencia que tais documentos possuem uma historicidade e um significado em constante reconstrução, a partir das múltiplas leituras e interpretações realizadas pelos diversos atores sociais. Essa contínua reelaboração, afirma que a implementação das políticas é marcada por tensões, negociações e adaptações, reflexo das dinâmicas dos contextos as quais fazem parte e das relações de poder que estabelecem, o que vem a justificar o porquê de não ser neutra.

A política pública educacional, como campo de intersecção entre Educação e política, reflete a responsabilidade do Estado em promover não apenas o acesso ao ensino formal, mas também a equidade social, reduzindo desigualdades. Conforme ressaltam Bourdieu e Passeron (1990), a educação

pode reproduzir ou desafiar as desigualdades sociais, dependendo das políticas adotadas e da capacidade do Estado em atuar como agente regulador e promotor da justiça social.

Nesse entendimento, a política pública educacional deve ser concebida como um instrumento estratégico para a promoção da justiça social, para garantir direitos educacionais que possibilitem o desenvolvimento integral dos indivíduos e o fortalecimento da democracia. Portanto, ao Estado, cabe o papel fundamental de formular e implementar políticas que equilibrem as desigualdades produzidas pelo mercado, conforme destacado por Cury e Tripodi (2023). As políticas de Estado e de governo, de acordo com a Tavares (2018), influenciam diretamente a constituição das políticas públicas no âmbito educacional.

No contexto das políticas públicas nacionais, a Constituição Brasileira de 1934 é destacada por Cusati e Guerra (2018, p. 147), com base nos estudos de Saviani (2004), como um marco na organização sistemática do sistema de ensino, orientado por diretrizes capazes de consolidar um regime democrático comprometido com a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico do país. Essa Constituição também se configurou como um ponto inaugural na avaliação educacional ao instituir a proposta de um plano nacional de educação, o que, conforme ressaltam Cusati e Guerra (2018, p. 147), “Corroborar a assertiva de Saviani de que havia uma pretensão de organizar a educação em âmbito nacional”.

Ao findar da década de 80, a Constituição Cidadã¹⁰ (1988), consolidou as bases legais do país no que se refere aos direitos e deveres dos cidadãos, e o que compete aos entes políticos — União, Estados, Municípios e Distrito Federal. No tocante à educação, o artigo 205 a estabelece como um direito de todos, dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, a fim de que as pessoas possam se desenvolver e se preparar para exercerem a sua cidadania e qualificarem-se para o trabalho, sendo a educação a propulsora dessa intencionalidade.

Nesse texto constitucional, ainda não havia sido contemplada a equidade. Sua inserção ocorreu em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, ao acrescentar o § 3º ao artigo 212, condizente ao financiamento da educação,

como afirmam Cury e Tripodi (2023, p. 22). A partir de 1988, outras dimensões da política educacional passaram a ter maior visibilidade e amplitude, a contar:

A expansão do direito à educação, incluindo a educação infantil. A fase obrigatória passa a ser considerada direito público subjetivo, abarcando o intervalo de 4 a 17 anos. Tem-se uma vinculação de recursos destinados à educação; instituem-se programas universalistas de assistência à área como Programa Nacional de Livros Didáticos, programas de transferência direta de recursos para as escolas, entre outros.

De forma consoante, as ponderações de Cury e Tripodi (2006, p. 21) emergem para as políticas públicas educacionais da década de 90, a considerar uma visão mais amplificada no campo da educação:

A partir de meados de 1990, foi incorporada à educação uma importante política de fundos, inicialmente chamada Fundef, e alterado para Fundeb, uma década depois. Ainda nessa década, um robusto sistema de avaliação e toda a educação básica, o Saeb, foi criado.

Outros ganhos significativos, como a garantia da gestão democrática para as instituições públicas de ensino, passam a ser assegurados pelo menos em termos normativos. Houve também, um significativo movimento com relação ao processo de inclusão e reconhecimento de estudantes com deficiência, quilombolas, indígenas e jovens adultos dentro do sistema escolar.

Luiz (2011, p. 31) também contribui com essa perspectiva, ao considerar o percurso histórico das políticas públicas educacionais e trazer o olhar sobre a importância de os professores conhecerem a legislação, visto que as Constituições Federais Brasileiras:

Serviram de base para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Planos Nacionais da Educação (PNEs). Em nosso país promulgaram-se três Leis de Diretrizes e Bases da Educação: LDB 4024/61; LDB 5692/71; LDB 9394/96.

Ao conhecer as leis, o profissional da educação consegue refletir e identificar as consequências das Políticas Públicas Educacionais no cotidiano escolar, e seus propósitos “políticos” tanto para a educação quanto para a sociedade.

Quando entendemos a legislação educacional, fica mais evidente a existência de dois sistemas organizacionais na escola: o macro e o micro. Chamamos de sistema macro as relações oficiais – normas legais e administrativas – para a escola, que direcionam as estruturas e as organizações escolares (Políticas Públicas Educacionais).

⁹ A característica central do Pós-estruturalismo é a desconstrução de verdades absolutas, tendo como foco a linguagem enquanto produtora de significados, através de um discurso marcado pela mudança, conforme o contexto, a interpretação dos sujeitos, a relação de poder e o conhecimento.

¹⁰ Nome popular da Constituição Federal (1988).

Ao analisar a constituição das políticas públicas, é fundamental partir de sua origem para alcançar maior clareza e compreensão. De um lado, existem as políticas formuladas pelos entes políticos, com o objetivo de atender às demandas globais da sociedade, abrangendo áreas como saúde, economia, segurança pública, educação, entre outras. De outro, encontram-se as políticas elaboradas por agentes externos, a exemplo do Banco Mundial e de organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

No âmbito educacional, por intermédio do Estado, as políticas públicas precisam assegurar o acesso à Educação com qualidade e para todas as pessoas, sem distinção, como aponta Cusati e Guerra (2018, p. 148):

A qualidade tem uma irrecusável dimensão social e pública. O correlativo da ideia de educação como um bem público e direito social evoca o dever do Estado de garantir amplas possibilidades de oferta de educação de qualidade a todas as camadas sociais (Dias Sobrinho, 2009).

A legislação educacional brasileira reúne um conjunto de documentos e leis que oferecem o respaldo jurídico necessário à organização do sistema de ensino. Esses instrumentos constituem referenciais essenciais para orientar, regulamentar e promover a educação no país. Dentre os principais marcos normativos, destacam-se: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2007) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

Desde o início dos anos 2000, o Brasil tem promulgado diversos decretos, pareceres, resoluções e leis voltados à redução das desigualdades sociais e à proteção de grupos em situação de vulnerabilidade. Entre eles, destacam-se: a Lei nº 14.611/2023, sobre igualdade salarial entre homens e mulheres; a Lei nº 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão); e a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Contudo, como adverte Silva (1996, p. 183), “Não basta que o direito seja reconhecido e declarado, é

necessário garanti-lo”, pois sua efetividade depende de ações concretas. Nesse sentido, as políticas públicas se constituem como instrumentos essenciais para assegurar direitos, responder às demandas sociais e promover a qualidade de vida, contribuindo para a equalização social — objetivo alinhado à metodologia do ciclo de políticas públicas.

Na percepção de Saviani (2013), a educação muitas vezes acaba por assumir a função de reprodutora dessas disparidades, o que na verdade precisa romper esses paradigmas para construir e difundir uma educação em que preconize “Toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar” Saviani (1997, p. 28).

Portanto, mesmo a educação sendo reconhecida enquanto um direito humano e universal, ainda precisa afirmar e reafirmar a sua importância. Intuir preceitos em que se constitua uma teoria que, segundo Saviani (2013), possa viabilizar, na escola, a equalização social e a democratização do ensino, tendo em vista de que a escola ainda pode ser o caminho de viabilizar a equalização social e a democratização do ensino.

No campo da Educação, ao reconhecer a instituição escolar como um espaço estratégico de produção e ressignificação de políticas, compreende-se que a escola desempenha um papel fundamental na trajetória formativa de grande parte dos indivíduos, especialmente por meio do conhecimento, em vista de que os processos formativos¹¹ sustentados no diálogo, na escuta ativa e no pensamento crítico, direcionam-se a desencadear a escola como agente catalisador da transformação de distintos cenários, com especial incidência sobre o campo social.

Nesse processo, o conhecimento adquire um papel emancipador, ao ampliar o horizonte perceptivo dos sujeitos e mobilizá-los a reivindicar seus direitos humanos fundamentais. Trata-se de um movimento contínuo de busca por dignidade e qualidade de vida, no qual a educação assume sua função política e ética, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática.

Com relação a isso, há a percepção de que as políticas públicas precisam ser revisitadas, com a finalidade de integrar ao sistema capitalista – que rege esse contexto neoliberal – uma concepção em que o progresso e o

desenvolvimento de uma nação sejam medidos e avaliados, para além de sua economia, a considerar o desenvolvimento daquilo que é imaterial, como por exemplo, indicadores que possam avaliar o bem estar psicológico das pessoas.

A incorporação dos marcos históricos e dos contextos que moldam a experiência social é essencial para a formulação de políticas públicas socialmente legitimadas e sensíveis às demandas coletivas. Tal formulação, frequentemente debatida, requer ajustes contínuos para que os sujeitos se apropriem das diretrizes e atendam às exigências estabelecidas. Esse processo, de caráter dinâmico, inclui a busca por inovação em múltiplos contextos, com destaque para o educacional, que tem direcionado esforços crescentes à resolução de problemas concretos.

As políticas públicas necessitam ser compreendidas em seus territórios, que são distintos e não homogêneos, impregnados de especificidades. Ademais, é preciso desenvolver um olhar humano, observador e estudioso para perceber os (des)compassos existentes e, mediante a isso, tomar as medidas necessárias para a efetivação das políticas. Sobre isso, Bando (2023, p. 203) pondera que esse humanismo na qual “Propõe despertar é o do ser ético que precisa estar presente nas leis de nosso país. Pensar a relação com o próximo, proporcionando um convívio mais humano para, ao final, restaurar valores éticos”.

A análise das políticas públicas requer a consideração não apenas de seu conteúdo formal, mas também das práticas discursivas e sociais que conferem significado ao campo da prática, evidenciando a natureza dinâmica e contingente das políticas educacionais, mutáveis portanto. Essa compreensão revela-se como característica fundamental para o estudo da implementação das políticas públicas educacionais, porque também representa o tempo histórico social.

A relevância atribuída à observação das especificidades locais e das interações entre os diferentes atores sociais, constitui elemento fundamental para a formulação de políticas educacionais mais sensíveis e efetivas, ajustadas às realidades concretas do campo educacional.

¹¹ Saviani (2013) elucida a necessidade da emancipação do sujeito, como indivíduo, através da educação, para assim revelar-se como um agente de transformação social. Nesse momento,

requer também atribuir ao termo *processo formativo*, a aprendizagem escolar sob o viés de uma educação que promova o desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças, jovens e adultos, a aprendizagem que considere as experiências e as realidades de seu público-alvo e incite o desenvolvimento da cidadania, a fim de garantir a equidade e de forma assertiva, acompanhar a evolução e as demandas sociais.

Nessa perspectiva, a satisfação das necessidades humanas encontra espaço ao considerar a concepção, a formação e a elaboração das políticas públicas educacionais, e as implicações que estas produzem no âmbito do direito à educação.

Torna-se imprescindível, portanto, investigar os conceitos e a metodologia do ciclo de políticas públicas, assim como a caracterização de suas etapas/contextos, com o objetivo de compreender, de forma analítica e contributiva, a complexidade inerente à política educacional, seus modelos, contextos e conceituações.

2. O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1. Conceituação da abordagem do ciclo de políticas

A investigação do ciclo de políticas públicas consolidou-se como um dos fundamentos centrais da análise de políticas a partir da segunda metade do século XX. Embora amplamente difundido, o conceito passou por transformações teóricas substanciais, inicialmente impulsionadas pelas contribuições de Lasswell e Dye, que sistematizaram modelos sequenciais e normativos. Posterior a isso, as formulações de Ball introduziram perspectivas mais flexíveis e sensíveis às especificidades dos contextos do ciclo. Isso marcou a transição dessa metodologia para abordagens contemporâneas, dinâmicas e complexas quanto aos processos decisórios.

O modelo funcional de Lasswell (1956), vem a destacar a lógica sequencial típica do paradigma racionalista, direcionada à análise e ensino, para a sistemática do ciclo político, categorizando-as em: *Inteligência* – coleta e análise de informações sobre problemas e contextos; *Promoção* – discussão e divulgação de alternativas de políticas; *Prescrição* – definição de decisões e diretrizes; *Convocação* – mobilização de recursos e apoios para viabilizar a

implementação; *Aplicação* – execução prática das decisões; *Avaliação* – análise de resultados e impactos; *Encerramento* – descontinuidade ou conclusão das políticas devido ao alcance dos objetivos, inviabilidade de sua manutenção. A estruturação dessas categorias atuou de forma contributiva para a compreensão analítica e organizada do ciclo de políticas públicas. Com o tempo, essa estrutura foi simplificada em fases: definição de agenda, formulação, decisão, implementação e avaliação.

Embora relevante, o modelo de Lasswell apresenta limitações além da linearidade de suas etapas. Entre elas, destaca-se o excesso de simplificação, que reduz a complexidade das políticas públicas e ignora interações simultâneas e conflitos de interesse; a atenção insuficiente aos atores e ao poder, priorizando funções em detrimento das influências políticas e sociais; o viés técnico, que privilegia a racionalidade em detrimento de fatores culturais e institucionais; e a rigidez frente a contextos dinâmicos, limitada na análise de processos interativos e adaptativos característicos das políticas públicas contemporâneas.

Dye (1972) ampliou a compreensão ao definir política pública como “whatever governments choose to do or not to do”, isto é, atribui aos governos o que eles escolhem fazer ou não, ao incorporar a noção de que omissões também constituem escolhas estratégicas. Relaciona o tema à debates sobre o elitismo, o pluralismo e os grupos de interesse.

A definição operacional de política pública proposta por Dye (1972) busca traduzir o conceito a partir da análise empírica. Para ele, as políticas públicas englobam tanto as ações quanto as omissões do governo, ao reconhecer que a decisão de não agir também constitui uma escolha deliberada. Dessa forma, a abordagem operacional permite identificar de maneira concreta o que os governos efetivamente fazem ou deixam de fazer e colocar a avaliação como elemento importante para a análise da administração pública.

A crítica à abordagem de Dye destaca-se pelo reducionismo, que se concentra quase que exclusivamente a analisar o comportamento do governo, sem considerar fatores sociais, culturais e institucionais. Seu foco limitava-se também nos atores e no poder e assim desconsiderava a influência de diferentes grupos nas decisões. Sua ênfase no empirismo, desvalorizava intenções políticas e impactos indiretos. Além disso, a sua abordagem tende a simplificar

a complexidade do processo decisório, apresentando-o de maneira linear e pouco dinâmica.

A virada no paradigma conceitual referente ao ciclo de políticas, se apresenta a partir dos estudos de Stephen Ball. Nos anos 1980 e 1990, no Reino Unido, Stephen J. Ball propôs um modelo analítico mais flexível, inicialmente em *Reforming Education and Changing Schools*, autoria de Bowe, Ball e Gold (1992) e, posteriormente, em artigos como *What is Policy?*, de Ball (2000).

A partir desses achados, Ball (2000) critica em seu estudo, a visão linear da política e por isso, propõe cinco contextos inter-relacionados. Eles não seguem uma sequência hierárquica, sendo: o *contexto de influência*, o *contexto de produção do texto* e o *contexto de prática*, Ball (2000, p. 2), ampliados para o *contexto de resultados* e o *contexto de estratégia política*, Ball (2000, p. 5).

Apresenta-se, no quadro abaixo, uma síntese sobre o estudo de cada pesquisador:

TABELA 4

Elaborada pela autora, a partir da bibliografia destes pesquisadores

Pesquisador	Contribuição da abordagem	Crítica à abordagem
Lasswell	Quem obtém o quê, quando e como, no cenário político. Estruturação do Poder, decisão e influência; Análise sistêmica. Estruturação de sete categorias: inteligência, promoção, prescrição, convocação, aplicação, avaliação e encerramento, que acabaram resultando na sistematização do ciclo de políticas.	Linear, mecanicista, rígido quanto ao contexto social.
Dye	A política mediante ao impacto da escolha dos governos: ações e omissões do governo; Análise empírica.	Reducionista. Abordagem operacional. Analisa a atuação do governo, sem considerar os atores e cenários.
Ball	A interação e o movimento como dinâmica da política educacional. Implementação dos cinco contextos de: influência, produção do texto, prática, resultados e estratégia política. Interpretação de políticas; Valorização das diferentes arenas sociais e contextos locais.	Complexo. Pouco prescritivo e dependente do contexto local. Fluidez no ciclo, mas pouca sistematização.

Diante dos diferentes conceitos do ciclo de políticas, nessa pesquisa será dada ênfase à abordagem do ciclo de políticas na perspectiva de Stephen Ball, por contemplar uma sistematização dinâmica, que pode corroborar, conforme

Mainardes (2006, p. 55) através de “Várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”, como também se aproxima das potencialidades epistemológicas do Pós-estruturalismo.

2.2. O ciclo de políticas públicas na ótica de Stephen Ball

O Ciclo de Políticas é um método elaborado entre as décadas de 80 e 90, enquanto instrumento heurístico¹² para a reforma educacional da Europa (Reino Unido). Essa abordagem pode possibilitar elementos para a análise das políticas e requer uma teoria combinada, isto é, opera uma combinação de outras teorias e/ou abordagens, como por exemplo o Pós-estruturalismo, a fim de vislumbrar novos sentidos e significados, já que essa base epistemológica implica na desconstrução da concepção das ideias enquanto absolutas.

A abordagem do ciclo de políticas, encontra na epistemologia do Pós-estruturalismo, um norteamento. Pode ser utilizada no contexto das políticas educacionais, cuja característica principal é o movimento e a fluidez sobre os processos, como aponta Tedeschi e Pavan (2017, p. 775):

O Pós-estruturalismo não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola; “[...] é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29). Tem como referência autores franceses – como Jacques Derrida, Michael Foucault e Gilles Deleuze – e representa uma crítica ao humanismo, ao sujeito racional e autônomo, às pretensões universais da razão, ao cientificismo das ciências humanas. Por isso, também assume uma epistemologia antifundacionalista e perspectivista. Desse modo, o Pós-estruturalismo afasta-se dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade, assumindo a diferença como categoria importante em seu pensamento.

De acordo com Tedeschi e Pavan (2017), a partir das formulações de Deleuze (1988), o pós-estruturalismo propõe uma reinterpretação dos pressupostos modernos — razão, verdade, discurso, poder, identidade e diferença — que anteriormente se apresentavam de forma unificada, promovendo, assim, uma abertura para abordagens múltiplas e o enriquecimento das possibilidades epistemológicas.

Nesse horizonte, a educação é concebida como um espaço de

experimentação e pluralidade, no qual a produção de conhecimento e de subjetividade se emancipa de estruturas rígidas, permitindo que “Ensinar é criar condições para que o pensamento se multiplique e se torne próprio de cada um” Deleuze (1990).

Sob essa direção de desconstrução racional, o ciclo de políticas educacionais se apresenta como uma metodologia sistematizada, porém simultaneamente interdependente, flexível e circular, afastando-se de normatizações rígidas e engessadas, conforme observa Raeder (2014, p. 127):

As críticas alertam para a necessidade de não se considerar as fases como rígidas etapas sequenciais, ou seja, é possível que as sequências se alternem e as fases se misturem. Sendo assim, mais importante do que a sequência que o ciclo apresenta é o entendimento de que a política pública é composta por estágios que possuem características específicas.

Ao contextualizar o cenário histórico-social das décadas de 1980 e 1990, a partir do movimento curricular ocorrido nas escolas do Reino Unido, Ball e Bowe delineiam um método de análise das políticas educacionais que rompe com perspectivas lineares e tecnicistas. O acompanhamento e a problematização dos resultados e efeitos das mudanças no currículo inglês, a partir desses autores, vem a estabelecer bases importantes para compreender as políticas como processos dinâmicos, que acabam sendo atravessados por disputas de poder, interesses e contradições.

A proposta analítica de Ball tornou-se um referencial internacional, ao destacar que as políticas não se restringem à sua formulação oficial, mas se materializam de formas diversas nos contextos de interpretação e da prática,. No Brasil, conforme aponta Mainardes (2006, p. 49), essa abordagem crítica tem sido fundamental para o avanço das pesquisas em políticas educacionais, ao permitir problematizar a distância entre os discursos normativos e os efeitos concretos das políticas nas realidades escolares.

Nesse percurso teórico, Ball e Bowe (2012) buscaram inicialmente caracterizar o processo político a partir da formulação de um ciclo contínuo constituído por três arenas: a *política proposta*, a *política de fato* e a *política em uso*.

¹² Nesse contexto, heurístico se refere a um recurso analítico utilizado para compreender e interpretar os processos complexos das políticas educacionais. Não prescreve ações. Orienta o pesquisador na observação das interações entre diferentes contextos e atores, permitindo

analisar como políticas são produzidas, interpretadas e aplicadas em múltiplos níveis.

Todavia, ao aprofundarem suas reflexões, reconheceram que tal delineamento apresentava certa rigidez conceitual, o que os levou a superar essa primeira formulação. O rompimento com essa versão inicial não significou o abandono da ideia de ciclo, mas a necessidade de construir uma abordagem mais flexível, capaz de apreender a complexidade e a fluidez que permeiam os processos políticos.

Essa reformulação consolidou-se no livro *Reforming Education and Changing Schools*, publicado em 1992, no qual os autores apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, composto inicialmente por três contextos inter-relacionados: o *contexto de influência* – onde os discursos são produzidos e os interesses disputam espaço na formulação das políticas; o *contexto da produção de texto* – as intenções políticas são materializadas em documentos oficiais; e o *contexto da prática* – as políticas públicas são interpretadas, ressignificadas e efetivamente implementadas nas instituições educacionais.

No Brasil, essa versão aprimorada passou a ser amplamente mobilizada por pesquisadores, que encontraram no ciclo de políticas uma ferramenta analítica potente para compreender como as diretrizes oficiais, ao serem transpostas para a realidade das escolas, sofrem adaptações, tensões e ressignificações determinadas pelas condições históricas, sociais e culturais do país.

Os contextos do ciclo de políticas vêm a reafirmar a concepção de que a política não se reduz a um processo de implementação aleatório. Envolve intencionalidade nas ações propostas, que se evidencia tanto na recriação e interpretação das políticas quanto na construção dos discursos que as sustentam nos diferentes contextos de prática, atravessados pela pluralidade dos territórios e dos cotidianos escolares.

Posteriormente, com a publicação da obra *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach* (1994), Ball ampliou o ciclo de políticas, ao incorporar dois novos contextos: o de *resultados/efeitos* e o da *estratégia política*. Nessa ampliação, o autor enfatiza a necessidade de considerar não apenas os impactos que as políticas geram e os efeitos que produzem, mas também as

estratégias mobilizadas para responder a tais efeitos e que contribuem para aprofundar a análise crítica das políticas educacionais, de acordo com Mainardes (2006, p. 56).

Em *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (2016), Ball analisa o papel e a formação das redes globais e a sua atuação nas escolas. Intenciona compreender de que forma as instituições educacionais lidam com a multiplicidade de influências decorrentes das políticas públicas. No livro, o autor utiliza o termo *enactment*, para estabelecer uma analogia teatral que enfatiza a encenação de atores inseridos no contexto escolar, os quais, além de sujeitos à política, são considerados produtores de políticas. Nesse sentido, tanto as escolas quanto as redes de ensino devem fundamentar suas práticas em princípios de participação e democracia.

As pesquisas contemporâneas desenvolvidas por Ball direcionam-se, ainda, à performatividade docente e à etnografia das redes, abrangendo análises detalhadas dos contextos de influência para identificar os agentes que impactam a formulação das políticas, já que “Envolvem uma série de análise de contextos da influência para investigar quais são as pessoas e os agentes que estão influenciando a formulação dessas políticas”, Mainardes (2024).

Adicionalmente, Ball apresenta uma crítica contundente ao ranqueamento, à standardização e às avaliações em larga escala, argumentando que a produção científica deve estar orientada por objetivos humanos voltados à transformação social.

Conforme observa Mainardes (2006), Ball (1994^a) reconhece a relevância em analisar o papel do Estado no estudo das políticas educacionais. Afirmar que qualquer teoria consistente de política educacional deve considerar o funcionamento e a influência do Estado. Contudo, ressalta que “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva de controle estatal”, Mainardes (2006, p. 56), ao destacar a necessidade de ampliar o olhar analítico para além do aparato estatal e contemplar as múltiplas arenas e atores envolvidos na formulação e implementação das políticas.

Somado a isso, Ball pondera em entrevista à Mainardes (2015, p. 165), ao posicionar-se de forma argumentativa, que:

A política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os

tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas, de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço.

Esse movimento, articulado aos contextos do ciclo de políticas, analisados ao longo da pesquisa à luz das contribuições de Stephen Ball, evidencia a importância de considerar não apenas a formulação e a implementação das políticas, mas também seus impactos concretos sobre os indivíduos e as comunidades. Na atualidade, a avaliação de políticas ainda privilegia indicadores econômicos, de saúde e de renda, tradicionalmente utilizados para medir o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano e o PIB – Produto Interno Bruto.

A abordagem do ciclo de políticas, a partir da prerrogativa de Ball, direciona-se à necessidade de ampliar a análise para os efeitos reais das políticas nos diversos contextos sociais. Também reconhece que o desenvolvimento não se limita aos recursos de sobrevivência. Nesse sentido, o conceito de FIB – Felicidade Interna Bruta, por exemplo, surge como instrumento complementar de avaliação, permitindo que a gestão pública, privada e comunitária, considere os múltiplos aspectos do bem-estar humano.

Assim, a análise das políticas públicas passa a contemplar não apenas os indicadores quantitativos, mas também as condições necessárias para que sejam promovidas a qualidade de vida, a satisfação e a felicidade, alinhando-se ao enfoque do ciclo de políticas de Ball, que privilegia tanto os resultados e efeitos quanto a estratégia política, na construção de práticas mais democráticas e humanas, com vistas a efetivar o direito da pessoa humana.

Os referenciais teóricos utilizados na pesquisa permitiram analisar cada contexto do ciclo de políticas públicas sob as lentes de Ball e destacar as suas nuances e as especificidades. Essa análise, articulada à metodologia dos ciclos, permite integrar, no capítulo posterior a este, a *Therapeutic Jurisprudence* ao ciclo de políticas públicas, com foco nos resultados e efeitos. Antes disso, apresentam-se os cinco contextos de Ball, como ferramenta teórica do ciclo de políticas: contexto de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados e efeitos e contexto da estratégia política.

2.2.1. O contexto de influência

Segundo Mainardes (2006, p. 51), o contexto de influência é “Onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos construídos”, um espaço de possibilidade para o debate e a articulação. Com uma variabilidade de intenções, as políticas são formuladas por diferentes grupos e com a participação de diversas instâncias, como os organismos multilaterais, o governo e os órgãos do Estado, especialistas no assunto, redes educacionais e sistemas de ensino que buscam discutir interesses globais. A exemplo dessa questão, Duso (2015, p. 34) coloca que:

Cabe mencionar a influência da OCDE quando denomina o novo paradigma da gestão pública. Este novo modelo de gestão, exerce forte influência sobre a formulação das políticas educacionais. Alguns pressupostos balizam tal cartilha, tais como o foco nos resultados de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços, redução de custos, flexibilidade, competitividade e privatização, entre outros. Operam, ainda, no contexto de influência, segundo Mainardes (2006), os indivíduos que se valem do espaço político e acadêmico, através de artigos em revistas, livros, conferências e exposições destas ideias. Talvez na América Latina e no Brasil, uma das maiores determinações a influenciar nossas políticas resida no Banco Mundial (BM).

Mainardes (2006) adiciona as redes sociais a esse contexto e os meios de comunicação social que atuam de modo a apoiar ou desafiar o discurso “Dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo”. Justaposto a isso, Mainardes (2006, p. 56) destaca que “É essencial compreender as relações de poder que estruturam a definição das políticas, pois elas determinam quais prioridades serão incorporadas e quais serão marginalizadas”.

Essas interações implicam na modelagem da política em uma estrutura que se direciona ao poder legislativo, judiciário e executivo, enquanto organização estatal, as formas de governo, as relações internacionais com os outros países e na forma com que elas são interpretadas e aplicadas na realidade.

O contexto de influência “Pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais representantes de sindicatos, associações,

conselhos, etc.).” Mainardes (2006, p. 59), clarifica que não há neutralidade, sendo a política o resultado da influência que sofre e que acaba por ocasionar um atravessamento no processo.

2.2.2. O contexto de produção de texto

O contexto aqui explicitado, como o próprio nome encaminha-se ao entendimento, diz respeito, conforme Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20), que é “A linguagem do interesse público em geral”. De forma a inteirar essa colocação, a partir da afirmação de Mainardes (2006, p. 52), registra-se que:

O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse do público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.

Nesse contexto e com a possibilidade de não se apresentarem com a clareza suficiente (Mainardes, 2006) são criadas as normas jurídicas, sendo codificados os discursos e as influências, que acarretam na orientação do cotidiano da prática, como expressa (Ball, 1994), mas que não encerram nesta formulação, já que requerem ser colocadas em prática e analisadas. No caso das políticas públicas educacionais, os agentes nesse contexto de aplicabilidade englobam as escolas, os docentes, a comunidade escolar, justificado por Duso (2015, p. 35):

A política educativa, segundo Sacristán (1999), parece necessitar de uma linguagem e um discurso específico, valendo-se inclusive, de estratégias de marketing e de mídias. Assim, o texto produz sentido, estabelece padrões, assumindo o papel de catalisador para a execução das Políticas Educacionais.

Além desse propósito provocativo enquanto acelerador de mudança, o contato da produção de textos evidencia que o processo de formalização das políticas não é neutro e, a considerar Mainardes (2006, p. 59), “Pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos”.

A intencionalidade em cada discurso, pode privilegiar determinados objetivos, grupos e interesses e em detrimento a isso, marginalizar outros.

Dessa forma, esse contexto passa a assumir um papel estratégico com relação ao ciclo de políticas, pois dialoga com a formulação e a prática, sendo uma ponte para intencionar formatos mais acessíveis e compreensíveis com relação à norma jurídica, passível de adequação institucional.

2.2.3. O contexto da prática

Para Mainardes (2006, p. 59), o contexto da prática refere-se “A política na sala de aula” e também “Envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou de pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.”.

A citação de Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) incorporado ao texto de Mainardes (2006, p. 53), destaca que:

O ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, serem “recriadas”. Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, e que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Nesse sentido, dá-se relevância ao contexto da prática na estrutura micro das políticas educacionais, no fazer cotidiano dos profissionais e das instituições educacionais das escolas e dos profissionais da educação, que também estão imbricadas as relações de poder, segundo Mainardes (2006, 54):

Com base em Foucault, Ball explica que as políticas podem tornar-se “regimes de verdade”. Na prática os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Política como texto e política como discurso são conceituações complementares.

Nesse contexto, constata-se que a implementação das políticas educacionais não segue um percurso único e previsível. Elas são constantemente reinterpretadas, apropriadas ou mesmo resistidas, de acordo com as realidades institucionais e locais. E ainda, conforme Mainardes (2006, p.

60), a respeito do ciclo de políticas e a postura do pesquisador:

Exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc.

A observação do contexto da prática, portanto, permite identificar de que modo essas políticas se traduzem em experiências concretas na rotina escolar, a partir da análise desse espaço, para também compreender como as políticas se transformam em experiências vividas pelos alunos e professores.

2.2.4. O contexto dos resultados e efeitos

De imediato, Mainardes (2006, p. 54) reitera a proposição que “A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”, além de dispensar uma atenção para as demandas de “Justiça, igualdade e liberdade individual”, Mainardes (2006, p. 54). A análise que precisa ser feita mediante a esse contexto, segundo Mainardes (2006, p. 60):

Pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela prática ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática, por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica.

O contexto dos resultados ou efeitos, refere-se à repercussão que a análise das políticas educacionais pode incidir sobre a sociedade, a escola, as pessoas, já que elas estão “À mercê das interpretações e recriações dos sujeitos.” Duso (2015, p. 36). Na ideia de Ball (2001), não há como desenvolver um controle dos autores com relação a interpretação e significação desses textos produzidos, pois para Ball (2001, p. 102):

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar, elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto da prática.

Duso (2015, p. 38) expõe a perspectiva da recontextualização nesse contexto, uma vez que:

Acaba regulando a formação do discurso, refocalizando-o. Há uma diferenciação entre o campo oficial e o campo da prática. O campo oficial é dominado pelo Estado, a arena da prática é constituída pelas Escolas, Universidades, Docentes, literatura da área, entre outros. O conceito de recontextualização é importante para a análise das políticas educacionais, entendendo as reinterpretações como próprias dos textos, envolvendo múltiplos contextos nesta reinterpretação. Toma-se como Contexto da Prática, prioritariamente, a comunidade escolar.

Nesse contexto, torna-se fundamental atentar para as consequências das políticas implementadas, a considerar os efeitos (im)previsíveis dessas práticas. Compreender esses efeitos é essencial para fundamentar a reformulação das políticas e minimizar as suas implicações.

2.2.5. O contexto da estratégia política

O contexto da estratégia política, de acordo com os estudos de Mainardes (2006, p. 60), “Exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política”. E ainda se torna primordial “O compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão ética”.

A política, para Ball (1994), é vista como um campo de disputa, onde interesses diversos pautados na competição e interação. Mainardes (2006, p. 60) observa que “As estratégias políticas refletem o poder e a capacidade de influência dos atores, moldando as decisões e determinando quais políticas serão priorizadas e como serão implementadas”.

É possível compreender que a formulação e a implementação das políticas não ocorrem de maneira neutra. Elas submetem-se a jogos de poder, negociações e escolhas estratégicas que influenciam toda a dinâmica do ciclo de políticas. A análise da estratégia política permite identificar as intenções e os mecanismos utilizados para garantir a efetivação das políticas, bem como os fatores que podem favorecer ou dificultar seus resultados.

Portanto, os contextos do ciclo de políticas de Stephen Ball — *influência*,

produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política — permitem analisar a formulação, a implementação e o impacto das políticas educacionais de forma integrada, a considerar Ball (1994) e Mainardes (2006).

Cada contexto apresenta flexibilidade interpretativa e reconhecem que as políticas não se aplicam de maneira uniforme. São negociadas, adaptadas e ressignificadas conforme os atores, as instituições e os territórios envolvidos. Essa abordagem evidencia os *resultados e efeitos*, para que a avaliação possa ser utilizada enquanto ferramenta para verificar os impactos das políticas sobre as escolas, os docentes e os alunos.

De forma a facilitar a compreensão do ciclo de políticas de Ball, apresenta-se uma síntese visual dos cinco contextos:

FIGURA 1



Tanto as políticas públicas quanto o ciclo de políticas apresentam em

comum, a ideia central de assegurar os direitos dos cidadãos, a partir da garantia da qualidade de vida e do bem estar. A considerar essas necessidades, na ótica da humanização dos processos e do senso de humanidade, propõe-se pensar na possibilidade de aglutinar, de forma conjunta, a *Therapeutic Jurisprudence* ao ciclo de políticas, enquanto ferramenta condutora do processo de avaliação das políticas públicas educacionais.

3. A AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS À LUZ DA *THERAPEUTIC JURISPRUDENCE*

3.1. Panorama conceitual e histórico da *Therapeutic Jurisprudence*

A *Therapeutic Jurisprudence*, como expressão de linguagem, foi aplicada a primeira vez com sentido associado ao direito e a terapia, através do professor David Wexler, como aponta Fensterseifer (2022, p. 166):

No ano de 1987, na leitura de um artigo em um workshop promovido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental dos Estados Unidos, na qual se tratou de “direito e terapia” e que originou o pensamento do “direito como terapia”, ou como Wexler prefere, o direito como agente terapêutico.

Apesar de que, em seu primeiro momento, o termo *Therapeutic Jurisprudence* tenha sido empregado exclusivamente em relação às cortes de saúde mental, percebeu-se que seu campo de abrangência poderia ser muito mais amplo e logo foi tomando espaço de outras áreas do direito.

A TJ pode ser entendida como uma forma de estudo que questiona a aplicação da lei sob um viés psicoemocional. Trata-se da utilização do direito – ou da sua incidência sobre a pessoa – como um “agente terapêutico”.

Torna-se relevante ponderar que a *Therapeutic Jurisprudence* é uma abordagem do Direito, que incide sobre o tratamento humano das pessoas envolvidas, a partir do uso de ferramentas impessoais, imparciais e sem cunho paternalista ou assistencialista.

No mesmo viés de importância, torna-se preciso ter o conhecimento sobre a sua terminologia. *Therapeutic Jurisprudence*, na língua portuguesa, permanece com o uso do termo em sua origem, com escrita formatada em itálico. Porém, *Therapeutic Jurisprudence* não deve ser compreendida como Justiça Terapêutica, e também não é seu sinônimo ou sua tradução. A respeito disso,

no Brasil, Justiça Terapêutica atribui-se às cortes de drogas. Em espanhol, a terminologia Justicia Terapéutica, é sinônimo da *Therapeutic Jurisprudence*.

Originalmente essa abordagem é concebida no campo jurídico, mas vem propor o rompimento do paradigma da aplicação da lei como uma regra executável apenas. Humanizar as normas jurídicas, a partir da perspectiva psicoemocional das pessoas, constitui-se enquanto o eixo central da *Therapeutic Jurisprudence*. Do ponto de vista do caráter humano da *Therapeutic Jurisprudence*, propõe-se que nesse contexto neoliberal da contemporaneidade, torna-se importante e necessário possibilitar ferramentas que incluam a humanização no processo, e assim possam gerar efeitos terapêuticos ou antiterapêuticos sobre as pessoas, mediante ao impacto da lei que, de certa forma, é sentido de modo individual para cada sujeito.

Proporcionar o estudo, a reflexão e a articulação entre as ciências da saúde, sociais e humanas, pode ser uma forma de viabilizar e fortalecer tais temáticas que ainda são pouco discutidas no Brasil, pois segundo Fensterseifer e Battisti (2019, p. 38):

A RIIDE – Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo, com sede no México, promove anualmente espaços de grande relevância acadêmica dedicados ao estudo e a disseminação do Direito Educativo e de temas relacionados. Por outro lado, A *Therapeutic Jurisprudence* vem sendo estudada pela *Internacional Society for Therapeutic Jurisprudence* e pela Associação Iberoamericana do *Therapeutic Jurisprudence*, as quais, igualmente, promovem amplitude do conhecimento sobre o tema.

Seu propósito versa sobre a dimensão que pode ocupar, devido ao impacto psicoemocional que gera pela aplicação da lei nas pessoas e o que ela causa nessas pessoas, cujos efeitos podem ser considerados terapêuticos ou antiterapêuticos, com vistas a desencadear um ganho biopsicossocial da pessoa, em substituição ao possível prejuízo, que é enfatizado pela norma.

Fensterseifer (2018, p. 103) sinaliza que a *Therapeutic Jurisprudence* “Encontra espaço no Canadá, Austrália, México e Brasil. Existe também uma rede internacional com a finalidade de divulgar esta temática por meio de publicações científicas e realização de eventos acadêmicos (WINICK, s/a)”.

No território brasileiro, ainda há a necessidade da ocorrência de estudos mais aprofundados e pesquisas que versem sobre a *Therapeutic Jurisprudence*.

Em um contexto mais amplo, ao considerar as pesquisas já realizadas, grande parte delas relacionam a *Therapeutic Jurisprudence* às áreas do Direito e da Saúde.

Direcionar o viés da *Therapeutic Jurisprudence*, para a Educação, apresenta-se como uma proposição inovadora, bem como conduzi-la ao campo das políticas públicas educacionais e como uma forma de expandir também, a concepção de cuidado, como prevê o direito da pessoa humana. Fensterseifer e Battisti (2019, p. 44), corroboram que:

Apresentar a *Therapeutic Jurisprudence*, enquanto vinculada ao Direito Educativo, nos propõe repensar também os papéis desempenhados ao longo da formação escolar que vão muito além da organização e instrumentalização escolar pois precisam compreender o estudante enquanto ser humano que está inserido em um contexto de aprendizagem, valores e concepções de mundo. A ausência dessas relações pode comprometer o sentido terapêutico do ato educativo pelo viés de “cuidado”. O ser humano precisa de cuidado ao longo de sua existência e a educação escolar é essencial ao desenvolvimento dessas vivências de cuidado.

A exemplo disso, a tese de doutorado recentemente publicada no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI – Campus Frederico Westphalen/RS, teve como premissa investigar o impacto da norma na Educação Básica, ao analisar os itinerários formativos do Ensino Médio, conforme a pesquisadora Bando (2024, p. 98), ao comprovar que a:

Therapeutic Jurisprudence concentra-se no bem-estar das partes envolvidas no processo da reforma do ensino médio, especialmente alunos, professores e sociedade, buscando promover resultados que contribuam para a saúde mental e o equilíbrio emocional das pessoas. Enquanto norma, pretende examinar como a lei, suas práticas e decisões impactam as partes emocionais e psicologicamente. Isso inclui a consideração dos efeitos destas decisões no estresse, na dignidade, na autonomia e nas relações interpessoais das pessoas, buscando integrar princípios terapêuticos no sistema legal, como em procedimentos de mediação, resolução de conflitos e na forma como os tribunais conduzem seus processos, reduzem conflitos e promovem soluções mais construtivas, enfatizando na prevenção de problemas e na reabilitação de indivíduos em vez de se concentrar exclusivamente em respostas punitivas.

O foco da lei, ao ser redirecionado para a sua aplicabilidade na perspectiva da *Therapeutic Jurisprudence*, oportuniza-se contemplar a dimensão humana das normas – no âmbito biopsicossocial – e assim, construir um novo sentido não somente na área do Direito, mas nas demais áreas que podem se correlacionadas ao Direito, a partir da consideração de princípios que preconizem o bem comum, a equidade, a justiça social e demais valores previstos nos documentos legais que normatizam as políticas públicas.

Como já apresentado nos capítulos anteriores, as políticas públicas e o direito educativo vêm buscando espaço para tornarem-se de fato objeto de estudo e a emancipação em seu escopo enquanto ciência. Esse tripé – *políticas públicas educacionais, direito educativo e Therapeutic Jurisprudence* – vem a reforçar a necessidade de um enfoque multidisciplinar em suas áreas de origem. A perspectiva multidisciplinar da *Therapeutic Jurisprudence*, pode se relacionar conjuntamente ao ciclo de políticas, tendo em vista que ambas abordagens possuem características congruentes, tais como a fluidez, o dinamismo, o olhar para os sujeitos, a flexibilidade. Elas encontram no contexto empírico – os resultados produzidos pelas diferentes pessoas e nos diversos cenários – , a possibilidade de analisar e avaliar a consequência que a lei exerce na vida das pessoas.

Evidentemente, os dados empíricos precisam relacionar-se a uma base teórica. Ao fortalecer essa congruência e, ao considerar os contextos que estão implicados no ciclo de política, torna-se viável pensar a respeito desses mecanismos. Essa maleabilidade do ciclo de política, que oportuniza transitar pelos diferentes contextos – *de influência, de produção de textos, da prática, dos efeitos/resultados e da estratégia política* –, sendo que muitos deles estão interligados, vem ao encontro do que residem os estudos da *Therapeutic Jurisprudence*. Eles aplicam-se “Tanto no que diz respeito à formulação da norma jurídica, quanto à forma que ela é exercida pelos profissionais que atuam no processo”, a partir dos achados de Fensterseifer (2022, p. 171), para que os direitos humanos possam ser promovidos e assegurados de forma a beneficiar as pessoas.

Tecer considerações sobre a experiência das pessoas no campo político e educacional, é mister para que a dialética, a circularidade e o cuidado se

constituam como objeto de estudo, inclusive na análise da aplicação da lei, a fim de tornar a avaliação da política um processo em que seja possível a construção de um caminho mais assertivo, completo (emancipatório na linguagem educacional), preciso e efetivo.

3.2. A *Therapeutic Jurisprudence* e as políticas públicas educacionais

As políticas públicas educacionais são portadoras de intencionalidades nem sempre proclamadas formalmente. Ao inserir a política na prática ela acaba compondo o cotidiano escolar. Com isso, torna-se parte da rotina das escolas, sem a possibilidade de um questionamento mais profundo, já que devem ser aplicadas enquanto normas jurídicas. Isso muitas vezes acaba por limitar a articulação profissional de gestores, professores e também dos alunos, em vista de que ainda, a lei é conectada à execução, não encontrando espaço para que haja o questionamento, a reflexão, a crítica.

A forma como a implementação das políticas educacionais ainda é conduzida revela, de certo modo, um equívoco quanto à efetividade do direito educativo. Isso ocorre devido ao distanciamento entre a formulação das políticas públicas e a realidade vivida nas escolas. Mesmo quando o direito à educação é garantido por lei.

Nesse contexto, a avaliação busca indicadores métricos que medem quantitativamente a qualidade do ensino por meio de instrumentos formais, com o objetivo de mensurar o impacto das políticas na prática. Exemplos desses indicadores incluem a avaliação de aprendizagem, as taxas de evasão escolar e o acesso a recursos pedagógicos, que demonstram se as políticas públicas e as normas legais estão promovendo efetivamente uma educação de qualidade. Assim, o direito à educação não deve depender apenas da existência da lei, mas também da forma como as políticas são conduzidas e aplicadas.

Por vezes, as decisões da macroestrutura da política chegam à escola, aos professores, a partir da implementação de uma política pública que contempla este nível micro. Abaixo, configura-se uma tabela explicativa para melhor compreensão conceitual da relação da estrutura macro e micro, frente às

políticas públicas educacionais.

TABELA 5

Elaborada pela autora, a partir de revisão bibliográfica

Estrutura	Conceituação no contexto da pesquisa
MACROPOLÍTICO	• Marcos legais, programas governamentais e diretrizes globais, a partir da formulação de políticas nacionais e internacionais, conforme Ball(1994) e Mainardes (2006). • Elaboração de normas jurídicas (leis pareceres, decretos). • Influência na avaliação em larga escala (SAEB, PISA) e o uso de indicadores, por meio de organismos multilaterais e internacionais (UNESCO, OCDE e Banco Mundial), segundo Dale (2004). • Discursos que preconizam a qualidade, a equidade e a inclusão nas políticas educacionais, Ball (2001) e Mainardes (2006).
MICROPOLÍTICO	• Aplicação das normas jurídicas no contexto institucional do cotidiano escolar. Possibilidade de negociação entre os atores na arena da escola e produção de política local e de relações, pois a escola é espaço (re)produtor de política, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2021). • Projeto político-pedagógico (PPP), regimento escolar. • Estratégias docentes para acolhimento e diálogo com as famílias e os alunos, escuta, direcionamento com base no amor, na solidariedade e no respeito, Verdera (2014). • Práticas restaurativas no lugar de punições Zehr (2002) e Brancher (2017).

No atual cenário sócio-político e na perspectiva neoliberal, o distanciamento entre as normas jurídicas formuladas e a prática, são fatores ainda presentes. Em se tratando da conjuntura brasileira, as políticas formuladas tem dado prioridade na sua criação, os interesses do Estado, das influências externas como por exemplo os organismos multilaterais e os contextos econômicos, que se sustentam a partir das avaliações em larga escala que eles mesmo subsidiam de forma indireta, como registram os estudos de Mello e Sudbrack (2019, p. 16):

A reforma educacional e as mudanças que ocorrem são devido às necessidades de outros princípios e conceitos, mas também em decorrências dos acontecimentos mundiais, em que essas políticas demonstram acordos entre o setor privado e o Estado, entre os organismos internacionais e o MEC.

A forma com que as políticas públicas conduzem a avaliação, vem a validar cada vez mais a standardização, a padronização, as características da eficiência e da eficácia. A comparação dos resultados dessas avaliações entre países, Estados e municípios, acabam por ocasionar diferentes impactos no mercado, incluindo decisões políticas.

Essas ações impulsionam ao direcionamento das políticas públicas quanto a formulação. A considerar Sudbrack e Fonseca (2020, p. 180), o cenário das políticas públicas projeta a avaliação como um fenômeno político que preconiza escores, pautados em uma avaliação quantitativa, pois:

O poder atribuído aos resultados do Certame tem facultado aos governos, independentemente de corrente ideológica, realizar reformas educacionais assentadas nos escores produzidos. Vale dizer, governa-se por números, desconsiderando os processos democráticos de eleição de prioridades, tomada de decisões e de participação.

Conforme Sudbrack e Cocco (2014), destacam que, no âmbito das políticas públicas educacionais, a avaliação ganha destaque ao influenciar diretamente a formulação dessas políticas, especialmente por meio das avaliações em larga escala. Essas avaliações, focadas principalmente nos resultados, não consideram o processo educacional em si. Assim, as políticas passam a ser fundamentadas nos dados provenientes desses exames, que funcionam como mecanismos de controle e regulação, seja em escala internacional, como o *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA*, ou nacional, como o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB*, o *Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb*, a *Prova Brasil*, o *Exame Nacional do Ensino Médio – Enem*.

Os exemplos pontuados, direcionam-se ao objetivo maior de coletar e fornecer dados comparativos sobre a educação em diferentes territórios e em arenas heterogêneas, que não conseguem ser validadas a partir de suas perspectivas e especificidades, inclusive dos participantes envolvidos, não somente institucional. Tal ação é justificada pela necessidade de orientar os ajustes e as estratégias de melhoria, para a efetivação de uma educação de qualidade.

Mediante a esses indicadores de avaliação, Sudbrack e Fonseca (2020, p. 182) apontam que os resultados obtidos são valorizados, enquanto os processos de desenvolvimento educacional são negligenciados. Isso evidencia um descompasso que intensifica as desigualdades e afasta a escola de sua função social, já que “A avaliação parece ter-se transmutado em alvo de adoração dos planejadores das políticas educacionais dos países, como se fossem detentoras de um poder mágico e por si só atribuir qualidade à

educação”.

Nas últimas décadas, a avaliação tem se amplificado em pesquisas e debates, com especial sentido a partir da promulgação da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), conforme destaque de Cusati e Guerra (2018, p. 147), ao salientar o compromisso dessa lei em focar numa educação de qualidade, onde a avaliação encontra-se presente por intermédio de propostas e mudanças condizentes ao rendimento escolar, às instituições, aos cursos e à aprendizagem.

Com relação à demanda de avaliação, torna-se imprescindível que sejam estruturados indicadores voltados não apenas à mensuração quantitativa da educação, mas à promoção de políticas públicas que incentivem a qualidade do ensino sob a perspectiva da humanidade, privilegiando uma abordagem qualitativa. Nesse contexto, a *Therapeutic Jurisprudence*, pode atuar de forma colaborativa, ao considerar os aspectos psicossociais das pessoas envolvidas, contribuindo para a análise dos resultados e efeitos das políticas educacionais de maneira multidimensional.

Ao integrar essa perspectiva ao Ciclo de Políticas de Ball (1994), que a partir da amplificação dos contextos, passou a enfatizar os princípios de justiça, igualdade e liberdade individual, a *Therapeutic Jurisprudence* vem a reforçar a importância da humanização do direito, alinhando-se aos fundamentos do Direito Educativo. Coligar a *Therapeutic Jurisprudence* e as políticas públicas educacionais, permite uma avaliação mais sensível e emancipatória, pois considera os aspectos biopsicossociais dos indivíduos, promovendo práticas normativas e pedagógicas que efetivamente possam olhar para a dignidade humana e assim contribuir para o desenvolvimento integral das pessoas.

Reitera-se que, ao buscar sustentação primeramente epistemológica nos aportes conceituais e nos preceitos da *Therapeutic Jurisprudence*, e em segundo momento no ciclo de políticas, na prática, as políticas públicas podem adotar critérios que venham a contribuir com o campo qualitativo em relação ao quantitativo, possibilitando uma avaliação mais sensível e voltada ao bem comum.

Nesse sentido, a *Therapeutic Jurisprudence* contribui para a mensurar dimensões subjetivas como o Índice de Felicidade das Pessoas (FIB), tendo em

vista que a aplicação da lei passa a considerar as esferas sociais, psicológicas e emocionais das pessoas envolvidas e assim analisar os impactos gerados pela norma jurídica, com vista a humanização.

3.3. A conjugação entre o ciclo de políticas públicas e a *Therapeutic Jurisprudence* na perspectiva da avaliação das políticas públicas

No decorrer do percurso do estudo bibliográfico, pode-se verificar a possibilidade de avaliar o ciclo das políticas públicas de forma conjugada à *Therapeutic Jurisprudence* e comprovar, que esta conjugação pode tornar-se profícua, no contexto dos resultados/efeitos, elaborado por Ball (1994a), na qual explica através de Mainardes (2006, p. 54) que este contexto, portanto, propõe “A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada”. Complementar a isso, é importante destacar, ainda no contexto mencionado que “As políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (Mainardes, 2006, p. 54).

Contudo, acredita-se que se faz necessária a continuidade deste estudo com maior tempo de pesquisa e aprofundamento empírico. Tal necessidade decorre do reconhecimento de que os efeitos das políticas públicas educacionais, ao serem conjugados com a perspectiva da *Therapeutic Jurisprudence*, não se esgotam em análises teóricas ou documentais, mas exigem investigação detalhada das práticas cotidianas nas escolas. Como expõe Mainardes (2006, p. 60), a compreensão do cenário (re) produzido pelas políticas somente pode ser alcançada por meio de uma pesquisa criteriosa do contexto da prática, sustentada por observações prolongadas, entrevistas ou abordagens de caráter etnográfico.

Ao avançar para a conceituação do currículo como agenciamento das políticas públicas educacionais, pois sua configuração não é neutra nem estável, acaba sendo atravessada por múltiplas interferências. Tais políticas privilegiam resultados, indicadores e números em detrimento do processo de desenvolvimento integral dos alunos, o que evidencia a tensão entre a padronização normativa e a experiência singular da prática escolar.

Nesse ensejo, observa-se que as políticas públicas são formuladas de maneira uniforme para todo o sistema de ensino. Entretanto, produzem resultados distintos entre as instituições escolares, em razão das particularidades territoriais, das realidades cotidianas e das estruturas multifacetadas. Essa disparidade decorre da ausência de diferenciação ou da consideração das especificidades de cada contexto, ainda que estes se apresentem de forma singular.

Como aponta Luiz (2011, p. 31), “Mesmo sendo iguais para todas as escolas, essas organizações legais e administrativas do sistema macro produzem resultados diferentes em cada instituição escolar devido às dinâmicas de grupos sociais escolares”. Os estudos mais atuais a respeito das políticas públicas, vem apresentando a partir de Ball e Mainardes (2024), falhas exacerbadas na área das Ciências Sociais, com ênfase nas que estudam as políticas educacionais, por ainda apresentarem distanciamento e divisão entre o que é empírico e o que é teórico.

As evidências supracitadas, encaminham-se ao entendimento de que a agenda política neoliberal, articulada a partir das concepções de mercado, da gestão e do desempenho, tem se apresentado como foco de interesse dos estudos, a medida em que as políticas neoliberais tem provocado um movimento de mudança no mundo, diante das reformas educacionais e do empréstimo de políticas de forma global. Isso ocorre devido os governos importarem ou exportarem o que acreditam trazer um bom resultado para o país que se destina. Isso não considera o contexto daquele território que “pega emprestada” a política, mas faz pensar pela ótica da construção de redes de políticas.

Cusati e Guerra (2018, p. 149) dialogam com Moreira e Sudbrack (2021, p. 10) ao enfatizar a importância de entender a avaliação escolar como um processo humano de construção, ao ressaltar que:

É fato que avaliação existe na instituição escolar desde a sua citação, ou seja, desde o início da história da escola, depara-se com práticas avaliativas no processo de formação humana. Por isso, a avaliação, sendo uma forma de atividade humana, é parte central da educação já que ela contribui para definir vários aspectos do processo educativo, inclusive e primordialmente, com o conhecimento que se constrói em sala de aula.

Talvez o desafio esteja em realizar o processo inverso: iniciar pela

microestrutura política do cotidiano da escola, instigar a problematização da avaliação, para sucessivamente direcionar-se à perspectiva macrossocial, a fim de buscar uma mudança maior frente à política pública educacional. E, concernente a isso, tentar inserir e integrar, a participação de quem encontra-se no espaço institucional de fato, seja na escola, na universidade, na efetiva formulação dessas políticas, na incessante luta por uma educação de qualidade, dilema ainda presente na contemporaneidade.

O currículo escolar não pode ser levado ao entendimento enquanto um produto fixo emanado do Estado ou de qualquer instância normativa central, mas como um processo dinâmico e relacional, constituído nas interações entre diferentes atores e arenas sociais. Nessa perspectiva, Deleuze e Guattari (2011b, p. 33), posicionam-se ao se referirem que “Um estado precisa de mistura de corpos em uma sociedade, compreendendo todas as atrações e repulsões, as simpatias e as antipatias, as alterações, as alianças, as penetrações e expansões que afetam os corpos de todos os tipos, uns em relação aos outros”.

Como um campo de disputas, negociações e afetações mútuas, o currículo, requer compreensão, uma vez que as políticas se entrecruzam com os contextos escolares, produzindo arranjos múltiplos que escapam à rigidez do controle estatal. A partir das colocações de Ball e Mainardes (2024, p. 243), a distinção entre macropolítica e micropolítica não se sustenta, porque o conceito de agenciamento obriga a considerar “macro” e “micro” em conexão, também como componentes ou partes de um complexo polifônico volátil multiescalar, isto é, um entrelaçamento entre interesses e discursos, complexo e em constante transformação, além de considerar a política global, nacional e local.

Essa ‘essência questionadora’, conforme Fensterseifer e Batistti (2015, p. 6) pode ser encontrada nas lentes multifacetadas da abordagem da *Therapeutic Jurisprudence*, já que:

Baseia-se na formulação de problematizações capazes de produzir respostas, as quais podem servir como fundamento para a nova elaboração de questionamentos sobre resultados encontrados anteriormente. Dessa forma, pode-se afirmar que a *Therapeutic Jurisprudence* possui uma essência questionadora e utiliza dados e respostas que obtém para produzir novas perguntas, sempre a respeito dos ganhos psicossociais que o direito poderia trazer aos sujeitos que sofrem sua incidência.

Ao revisitar as políticas públicas educacionais brasileiras, a contar dos anos 2000, a legislação educacional brasileira passa a incluir instrumentos de gestão voltados à avaliação dos resultados na educação básica, estabelecendo metas específicas para cada escola e prevendo mecanismos de premiação às que apresentarem melhor desempenho. Contudo, tais medidas acabam por evidenciar, de forma ainda mais acentuada, as desigualdades sociais e as disparidades entre as distintas realidades educacionais do país, como registra Cury e Tripodi (2023, p. 23), em vista de que:

Um grande problema é que as metas propostas não necessariamente refletem as condições de oferta educacional. Ou seja, não se observam o nível socioeconômico de estudantes, as condições de infraestrutura das escolas ou a qualidade da formação dos profissionais da educação. Ou seja, a apreciação do alcance ou não das metas se dá desarticulado das condições concretas das escolas e das redes de ensino.

A avaliação, nesse sentido, evidencia as diversidades e os desafios presentes nas arenas sociais, nas quais as políticas públicas educacionais se entrelaçam com complexas relações de poder — econômicas, culturais, políticas e sociais. Conforme destacam Ball e Mainardes (2024, p. 242), ao dialogar com Deleuze (1988) a partir de Foucault, “Aquilo que está no coração do primado do enunciado não é a significação ou o discurso, mas o poder, as relações de poder”.

Para ilustrar essa questão, Ball (2022, p. 229) observa que no contexto de uma sociedade neoliberal, a ciência e a tecnologia integram de forma mais intensa o cotidiano das pessoas, intensificando as relações de poder:

O neoliberalismo está “aqui dentro” bem como “lá fora”. Ou seja, o neoliberalismo é econômico (um rearranjo das relações entre o capital e do Estado), cultural (novos valores, sensibilidades e relacionamentos) e político (uma forma de governar, novas subjetividades) e está “estendendo-se – pelo menos em potencial por meio de todas as arenas da vida social” (CONNEL et al., 2009, p. 333).

Por outro lado, é necessário refletir sobre essa nova perspectiva global emergente, que rompe com uma visão simplista do sistema capitalista, anteriormente visto apenas como um modo de produção baseado na exclusão e desigualdade. Essa abordagem amplia as interpretações e sentidos atribuídos à educação, incorporando a lógica de mercado em sua compreensão. Duso e Sudbrack (2014, p. 176) posicionam-se a respeito, ao ponderar sobre a

educação diante desse cenário:

A educação está passando de uma relação de saber, de trocas de experiências, de humanização de mediação do conhecimento para uma relação de mercado, de interesses mercantis que prevalecem numa sociedade capitalista e num órgão financiador que tem como princípio fortalecer o capitalismo.

Segundo Medeiros e Sudbrack (2021, p. 10), a lógica dos órgãos financiadores é a de fomentar empréstimos, com a justificativa de equalizar os países economicamente. Organismos multilaterais, como o Banco Mundial, ainda influenciam países em desenvolvimento a adotarem o modelo neoliberal, condicionando empréstimos à estabilização econômica. Isso impactou a escola, que passou a ser vista como instrumento para o crescimento econômico, adotando uma organização pautada no mercado e na gestão racional, em detrimento dos princípios de igualdade.

Luiz (2011, p. 18) discute o papel dos órgãos financiadores, destacando a influência do Banco Mundial como agente externo, ativo e deliberativo nas políticas educacionais. Nesse contexto, a educação passa a ser tratada como mercadoria, direcionada prioritariamente ao âmbito econômico. A globalização reforça esse processo de integração, centralizando decisões políticas em instituições como o Banco Mundial, que orienta políticas tanto em países desenvolvidos quanto em subdesenvolvidos.

As políticas educacionais implementadas por administrações neoliberais revelam uma uniformidade que ultrapassa as especificidades locais, promovendo estratégias unificadas para reformas escolares. Complementar a isso, no Brasil, as políticas educacionais atuais refletem esse cenário global, marcado por transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas, evidenciadas pelo uso de mecanismos de controle e avaliação da qualidade, além da subordinação da educação às demandas do mercado.

Sobre essa lógica de mercado atrelada às instituições escolares, Ball (2022) atenta para a concepção de uma educação global, em que a política educacional tem sido gestada por novas organizações, atores e em diferentes localidades. Traz a perspectiva de rede de políticas, como uma teoria que é capaz de visualizar a “estrutura das comunidades de política e suas relações sociais” Ball (2022, p. 30), e a ideia do governar em rede, como um “conjunto de

mudanças “reais” nas formas de governança da educação, nacional e globalmente” Ball (2022, p. 30). Esta última insere as concepções de gerencialismo, organização empresarial, privatização da política.

Ainda sobre a denominação de rede de políticas, elas são formadas por relações sociais específicas, baseadas em visões comuns sobre problemas sociais e suas soluções. Ball (2022, p. 29-30) cita Agranoff (2003) para exemplificar que essas redes promovem colaboração e inovação, apesar de incluírem atores diversos. Elas oferecem espaço para novas vozes e narrativas sobre o que constitui uma “boa” política, além de possibilitar diferentes formas de participação e trajetórias políticas variadas, como destaca

É necessário refletir sobre os estudos que abordam a avaliação das políticas públicas educacionais, especialmente considerando a relação entre teoria e prática. A qualidade da educação frequentemente é entendida como um resultado direto das avaliações dessas políticas, muitas vezes conduzidas por agentes externos, como organismos multilaterais e o Banco Mundial. Embora a formulação e avaliação das políticas também envolvam os entes políticos nacionais, esses agentes externos desempenham um papel determinante no sistema educacional e em seu impacto social, ao fomentar a competição entre países por meio dos resultados das avaliações e dos rankings. No olhar de Moreira e Sudbrack (2021, p. 10):

Como consequência, os/as estudantes passaram a ser tratados/as como clientes e a educação como mercadoria. Outro apontamento da pesquisa é de que há dois grupos com interesses distintos, de um lado há o grupo hegemônico que defende uma educação voltada para o mercado de trabalho e de outro há o grupo contra-hegemônico, representado por associações, sindicatos e entidades civis que compreendem que a educação de qualidade é a voltada para a formação humana.

Segundo Sousa (1990), a concepção de avaliação subjacente à legislação sofreu alterações ao longo do tempo, pois inicialmente consistia em julgar o desempenho dos alunos, de forma imparcial e objetiva e, posteriormente, a avaliação da aprendizagem passou a se basear em critérios expressos nos objetivos previstos a ser realizada de forma ampla e contínua, a fim de que a avaliação considere também as transformações políticas, históricas e sociais.

Nesse sentido, a avaliação das políticas públicas passa a ser necessária, justamente para analisar as consequências das leis na vida das pessoas, visto

que o objetivo maior da política pública é atender as necessidades humanas, a fim de garantir os seus direitos. Dessa forma, logra-se pensar, que ao serem publicadas as leis e os documentos, normatizações, pareceres, enfim, é que as políticas encontram a possibilidade de serem colocadas em prática, saindo da etapa da formulação e a partir delas, realizar tentativas de melhoria da vida da população, suscitando o efeito terapêutico.

Sobre isso, o efeito terapêutico ocorre quando há a incidência do direito de forma a impactar positivamente o aspecto emocional das pessoas. Em um contexto geral, pode-se trazer o exemplo da comunicação empática e respeitosa em diversos contextos, seja em uma audiência, em práticas que requeiram o uso de ferramentas metodológicas, assertivas e dialógicas, onde as pessoas possam se sentir ouvidas, acolhidas e reparadas, como na mediação e resolução de conflitos, em um círculo de paz por intermédio da justiça restaurativa, em programas de governo onde haja o intuito de reabilitar e não punir, ofertar a dignidade àquelas pessoas através do atendimento às suas necessidades básicas e nelas inclui o acesso à saúde, educação, por exemplo.

Subjacente a essa questão, pode-se apontar a relação entre a *Therapeutic Jurisprudence* e o ciclo de políticas públicas, enquanto uma proposição inovadora e profícua no âmbito da pesquisa acadêmica, para que, nesta congruência entre as duas abordagens, possa haver a possibilidade do despertar para um novo olhar reflexivo e, ao mesmo tempo, estruturado empiricamente, com ênfase no contexto dos resultados e efeitos.

Para integrar a racionalidade técnica e a política das políticas públicas com a sensibilidade jurídica voltada aos efeitos psicossociais das normativas sobre os sujeitos, requer considerar a construção de práticas mais humanizadas mediante a perspectiva da *Therapeutic Jurisprudence*, com vistas a promover uma experiência em que haja a probabilidade de sobressair a saúde emocional ao trauma.

A *Therapeutic Jurisprudence* orienta-se pela escuta, empatia e responsabilização institucional, o que pode repercutir positivamente na efetivação dos direitos educacionais e, ao mesmo tempo, reafirmar as concepções do Direito Educativo, intuindo reconfigurar a atuação do Estado em direção a uma governança mais comprometida com a justiça social, com a

dignidade humana e com a diversidade dos contextos escolares e o exercício efetivo da cidadania das pessoas, a partir da participação efetiva no processo de construção das normas jurídicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a articulação entre a *Therapeutic Jurisprudence* e o ciclo de políticas públicas, com ênfase no contexto educacional e de que forma foi possível avaliar a importância da coligação dessas duas abordagens, a considerar os efeitos psicossociais das normativas legais na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais. Ao analisar essa relação, constatou-se que a integração dessas abordagens amplia a compreensão do impacto das políticas, superando uma visão estritamente tecnicista ou quantitativa e incorporando dimensões humanas e contextuais, Luís (2011). O estudo também revelou seu caráter inovador, ao conjugar duas áreas distintas – Educação e Direito –, reforçando a necessidade de uma análise sensível aos sujeitos e às instituições escolares.

Nesse momento, pode-se concluir que a *Therapeutic Jurisprudence*, ao avaliar os efeitos positivos e negativos da aplicação da lei, contribui de maneira significativa para a metodologia do ciclo de políticas públicas. Oferece uma lente analítica que considera não apenas os resultados formais das políticas, mas também os seus impactos biopsicossociais - os efeitos na ótica de Stephen Ball - sobre as pessoas e a sociedade. Essa abordagem permite identificar possíveis efeitos adversos, ajustar estratégias e orientar intervenções mais humanizadas, promovendo práticas mais equitativas e eficazes. Assim, a aplicação conjunta da *Therapeutic Jurisprudence* com o ciclo de políticas Públicas representa uma oportunidade de integrar a racionalidade e a sensibilidade, fortalecendo a avaliação das políticas educacionais.

A articulação entre o ciclo de políticas e a *Therapeutic Jurisprudence* oferece contribuições relevantes para a teoria e a prática das políticas educacionais. No plano teórico, reforça-se a centralidade do ser humano na análise normativa, promovendo uma abordagem que integra racionalidade política e sensibilidade jurídica. Na esfera prática, a pesquisa propõe estratégias

que privilegiam a empatia, a escuta e a responsabilização institucional, favorecendo a equidade, a justiça social e a dignidade dos sujeitos em contextos educativos. Além disso, a investigação contribui para o debate sobre educação como direito fundamental, alinhando-se à perspectiva de direito educativo como instrumento de emancipação individual e transformação social.

O estudo também evidencia a necessidade de políticas públicas educacionais que considerem os contextos específicos que aproximam as instituições escolares de suas realidades, ao reconhecer as desigualdades e as semelhanças regionais, lacunas na infraestrutura das escolas, desafios na formação e valorização dos professores.

A aplicação conjunta do ciclo de políticas e da *Therapeutic Jurisprudence*, permite construir processos de governança mais inclusivos, dialógicos e orientados à promoção da qualidade de vida e efetivação do direito a uma educação integral e humanizadora. Essa abordagem contribui para a construção de práticas políticas e educativas que conciliam resultados mensuráveis com cuidado, ética e atenção às singularidades sociais e culturais.

Apesar das contribuições desta pesquisa, reconhece-se a necessidade de aprofundamento empírico sobre a aplicabilidade conjunta do ciclo de políticas públicas e da *Therapeutic Jurisprudence*. Estudos futuros podem explorar contextos variados, utilizando metodologias como as observações etnográficas, as entrevistas ou as análises participativas, de modo a avaliar de forma mais abrangente os efeitos e limitações dessa articulação.

Torna-se evidente a dificuldade ainda presente na avaliação dos elementos qualitativos propostos pela *Therapeutic Jurisprudence*. Tal processo analítico demanda uma sistematização aprofundada, uma vez que, por se tratar de uma abordagem qualitativa, os aspectos subjetivos envolvidos na interpretação e na consideração dos contextos não apresentam a mesma 'precisão' que os indicadores numéricos podem oferecer. Nessa ótica, constata-se a possibilidade e a relevância de se aprofundar ainda mais o estudo do objeto em questão.

Ainda nesse ensejo, as avaliações em larga escala, por exemplo, podem vir a desencadear efeitos antiterapêuticos na vida das pessoas, pois distanciam a educação enquanto direito da pessoa humana, permeados por constantes

embates, dentre tantos, a amplificação da disparidade e desigualdade social, a classificação em ranqueamentos generalistas que não consideram regionalismos, territorialidades, culturas, avaliando resultados por comparação, justificados a partir de Charlot (2021), que o objetivo da educação atualmente não é a sua qualidade quanto a melhoria, mas a posição em que ela ocupa na competição econômica.

O propósito, em uma abordagem qualitativa, é captar percepções, trajetórias de vida em narrativas e os significados atribuídos às experiências, bem como os efeitos terapêuticos ou antiterapêuticos delas decorrentes. O maior desafio reside justamente nesse ponto, pois, no cenário sociopolítico atual, ainda se evidencia a prevalência da necessidade de um agir pragmático.

A presente pesquisa vem a comprovar a relevância do tema estudado, a medida em que comprova a possibilidade de conjugação conjunta em uma perspectiva combinada, no contexto educacional, entre essas duas abordagens – o ciclo de políticas e a *Therapeutic Jurisprudence*. A partir dos achados, evidencia-se o potencial de continuidade da pesquisa, consolidando-se como objeto de estudo para investigações em nível de doutorado. Assim, a investigação não se limita ao momento atual de sua conclusão, mas visa fortalecer o caráter transformador e interdisciplinar das políticas educacionais, reforçando a legitimidade e o impacto deste estudo nesse campo.

Sob a ótica da *Therapeutic Jurisprudence*, a avaliação, fundamentada no desenvolvimento de técnicas assertivas na perspectiva da humanização do direito em relação às pessoas, configura-se como uma contribuição relevante ao incorporar a afetividade e a subjetividade como categorias de análise.

No âmbito educacional, especialmente nas instituições escolares, reconhecê-las como espaços produtores e/ou reprodutores de políticas públicas permite considerar a importância tanto do ambiente quanto dos atores que nele atuam, reiterando o legado deixado por Verdera Sória com relação a humanização do direito pela via educativa, que requer vivenciar a norma e não apenas aplicá-la. Ao reconhecer essa necessidade, há o favorecimento da elaboração de proposições alinhadas à essência do direito educativo, com ênfase na justiça social, na cidadania e na humanização dos processos, logo, impulsionando a dignidade humana.

Priorizar ações empáticas no cotidiano, implicadas no uso de lentes humanizadas, responsivas e contextualizadas para a reparação de danos emocionais e sociais através da *Therapeutic Jurisprudence* conjugada ao ciclo de políticas, vem a evidenciar o quão relevante torna-se promover ações que transcendam a mera aplicação da norma.

Reitera-se que a ampliação de pesquisas desse cunho, permitirá consolidar o potencial dessa abordagem interdisciplinar no campo das políticas educacionais e fortalecer a prerrogativa de constituir-se enquanto objeto de estudo, visto que a avaliação pela ótica da *Therapeutic Jurisprudence*, a partir do desenvolvimento de técnicas assertivas e com a perspectiva da humanização do direito sobre as pessoas, é uma possibilidade contributiva de inserir a afetividade e a subjetividade como categorias de análise.

Portanto, ao validar e reconhecer as instituições escolares como arenas de produção de políticas públicas, torna-se possível valorizar o papel do espaço e de seus atores na consolidação do direito educativo. Nesse contexto, a eficácia da lei não se limita à aplicação da norma jurídica propriamente dita, mas se evidencia nos efeitos positivos ou negativos que produz sobre as pessoas, especialmente quando desencadeia ações empáticas no cotidiano e que implicam na qualidade de vida das pessoas.

5. REFERÊNCIAS

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. *Revista Agenda Política*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12–42, 2015. DOI: 10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero. Disponível em: <<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>>. Acesso em: 13 out. 2024.

ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BACHELARD, Gaston Louis Pierre. *A formação do espírito científico*. Contraponto, Rio de Janeiro, 1996.

BACHO, Rossana. *Políticas públicas e o direito à educação profissionalizante no sistema penitenciário do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E

DAS MISSÕES,

Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho, 2021. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11012770. Acesso em 22/11/2023.

BALL, Stephen John. *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.

BALL, Stephen John. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John. *Policy Sociology and Critical Analyses of Education Policy: A British Perspective*. London: Routledge, 1994.

BALL, Stephen John. Políticas educacionais, globalização e cidadania. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 37-52, 2001.

BALL, Stephen John. *The education debate*. 3rd ed. Bristol: Policy Press, 2018.

BALL, Stephen John. *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. London: Methuen, 1987.

BALL, Stephen John. *What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes*. London: Routledge, 2000.

BALL, Stephen John. BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. *Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024.

BANDO, Janaína R. *O estado do conhecimento acerca da percepção dos alunos ingressantes no novo ensino médio sobre o discurso de liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia/emancipação ou limitação ao direito à educação?*

P. 177-206. In: RIBAMAR e SILVA ... [et al.]. Estado do conhecimento [recurso eletrônico]: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação.

Frederico Westphalen: URI Frederico Westph, 2023. (recurso online).

BANDO, Janaína Rossarolla. *A liberdade de escolha dos itinerários formativos: autonomia e emancipação ou limitação ao direito à educação?* Tese de doutorado em Educação. URI Campus Frederico Westphalen, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=16607101. Acesso em 07/07/2024.

BASSO, Flávia Viana; FERREIRA, Rodrigo Rezende; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.30, n.115, p. 501-519, abr./jun. 2022 Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902436>. Acesso em 01/03/2024.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Zahar, 2001.

BENICIO, Suelem de Lima. (s.d) *Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas por Thomas R. Dye*. <https://iris.tcm.sp.gov.br/Pagina/66347> acesso em 13/08/2025.

BIESTA, Gert. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder: Paradigm Publishers, 2017.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen.; GOLD, Ann. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRANCHER, Leoberto Narciso. *Justiça restaurativa e educação: fundamentos e práticas*. São Paulo: Palas Athena, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm>. Acesso em: 12/10/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 12/10/2024.

BUCCI, Maria Paula Dallari. *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

CAMPELO, Talita da Silva. *Entre transformadores e reformadores: o PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: biblioteca do cfch, 2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7766303. Acesso em 16/03/2024.

CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque; LEÃO, José Antônio Carneiro; NETO, José Francisco Barreto (org). *Ciclo de Políticas Públicas: sistematização de experiências*. Curitiba: CRV, 2019.

CARLOS, Euzeneia; DOWBOR, Monika; ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. Efeitos de movimentos sociais no ciclo de políticas públicas. *Caderno CRH*, Salvador, v. 34, p. 1-23, e021016, 2021. Disponível em <https://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.33276>. Acesso em 27/11/2023.

CASTRO, Mariana; FIGUEIREDO, Ana. Controle social e participação popular nas políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 4, p. 561-580, 2016.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da educação”: o nascimento de um conceito ambíguo. *Educar em Revista*. Curitiba, v.37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wBJC4X4xMX9t4S3bcLxNJtk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15/04/2024.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COLOMBO, Silvana Brendler. A mediação como ferramenta de aplicação dos princípios da jurisprudência terapêutica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año LIII, núm. 158, mayo-agosto de 2020, pp. 553-577. Universidad Nacional Autónoma de México, IJ-BJV, 2020. Disponível em <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24484873e.2020.158.15629>. Acesso em

03/01/2024.

CURY, Carlos Roberto J. *Direito à Educação e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto; TRIPODI, Zara Figueiredo. *Políticas Educacionais*. São Paulo: Contexto, 2023.

CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. *Avaliação educacional: Práticas, desafios e perspectivas* (Série Estudos Reunidos, Volume 61). Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DEWEY, John. *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan, 1916.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. O Banco Mundial e a indução de políticas educacionais: um recorte a luz do ciclo de políticas. In: SUDBRACK, Edite Maria (Org). *Políticas educacionais: condicionantes e embates na educação básica*. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2014.

DUSO, Ana Paula. *Programa Mais Educação na Perspectiva de uma Política de Educação Integral: aportes do Ciclo de Políticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen Biblioteca Depositária: Biblioteca Central DR. José Mariano da Rocha Filho, 2015. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2754026. Acesso em 15/03/2024.

DYE, Thomas R. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1972.

FARIA, Luiz Augusto E. A bússola e o pêndulo: desenvolvimento e inserção internacional do Brasil. *Revista de Economia Política*, vol. 42, nº 2, pp. 283-303, abril-junho/2022. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0101-31572022-3278>. Acesso em 01/12/2023.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. *Construção de um conceito de justiça terapêutica e cortes de drogas desde a ótica da Therapeutic Jurisprudence*. Tese (Doutorado em Ciências Criminais). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: PUCRS, 2017.

Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5046714. Acesso em 15/11/2023.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio. *Justiça terapêutica e cortes de drogas: elementos conceituais sob a perspectiva da Therapeutic Jurisprudence*. Editora Dialética, 2022.

FENSTERSEIFER, Daniel Pulcherio (org). *Therapeutic Jurisprudence: lições e práticas que podem humanizar o direito*. Curitiba: CVR, 2018.

FENSTERSEIFER, Daniel. P.; BATISTTI, Fernando. (2019). Direito educativo, ética e *therapeutic jurisprudence*: interlocuções possíveis. *Revista De Ciências Humanas*, 20(01), 36–49. <https://doi.org/10.31512/19819250.2019.20.01.36-49>.

FENSTERSEIFER, Daniel. P.; BATISTTI, Fernando. Therapeutic Jurisprudence: implicações éticas no direito contempórâneo. *Revista Direito e Inovação*. Fred West. V. 3. Nº 3. P. 2-16. Julho, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, e0207906, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207906>. Acesso em 28/02/2024.

GOERGEN, Pedro. Educação & sociedade e as políticas públicas em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.40, e0215966, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019215966>. Acesso em 11/03/2024.

GONZÁLEZ-ALONSO, Fernando. *El Derecho Educativo: Miradas Convergentes*. Sevilha: Caligrama, 2018.

KINGDON, John W. *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. 2. ed. New York: HarperCollins, 1995.

LASSWELL, Harold D. *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*. College Park: University of Maryland Press, 1956.

LASWELL, Haroldo Dwight. *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUIZ, Maria Cecília. *Políticas públicas, legislação e organização da escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan.abr.2006.

MAINARDES, Jefferson. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. *Revista Olh@ares*, Guarulhos, v. 3, n.2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, Jefferson. *Live: A abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball*. PPGE Unimontes – 27/03/2024. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=pU7BjvpRbjI> >. Acesso em: 27/03/2024.

MAINARDES, Jefferson. *Políticas Públicas e Gestão Educacional: Uma Perspectiva Latino-Americana*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação em larga escala: a influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. *Revista Prática Docente*, v. 06, n. 3, e077, 2021.

MELLO, Ana Paula Barbieri; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, SP. V. 5, 1-21. 2019.

MELLO, Beatriz. Participação social e controle das políticas públicas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 45-62, 2014.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, João Paulo Rocha de. *Análise e avaliação de políticas públicas*. Brasília: PNAP; Recife: UPE / NEAD, 2021.

MOROSINI; FERNANDES. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154- 164, jul.-dez. 2014.

MUYLAERT, Naira; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; COSTA, Paula Araújo

da. Metapesquisa: a implementação de políticas públicas educacionais no campo da educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.39|e38352|2023. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469838352>. Acesso em 11/03/2024.

PACHECO, Luísa. Abordagem interdisciplinar no direito à educação: desafios contemporâneos. *Revista de Direito Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 113-134, 2019.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

RAEDER, Sávio. Ciclo de políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. *Perspectivas em Políticas Públicas* | Belo Horizonte | Vol. VII | Nº 13 | P. 121-146 | jan/jun 2014.

RAMÍREZ, José. *Derecho educativo: fundamentos y perspectivas*. Madrid: Editorial Académica, 2017.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *Direito à Educação e Cidadania Global: Perspectivas da UNESCO*. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBOLI, C. *A judicialização do direito à educação infantil no estado do Rio Grande do Sul (2008/2018)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2019.

SABATIER, Paul A.; JENKINS-SMITH, Hank C. *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder: Westview Press, 1993.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; VARANI, Adriana; ANJOS, Talita Donega dos; ANJOS, Nathália Donega dos. Qualidade da educação e avaliação: dimensões, tensões e perspectivas. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 43, n. 121, p.124-133, Set.-Dez., 2023. Disponível em <https://doi.org/10.1590/CC269793>. Acesso em 10/11/2023.

SAHLBERG, Pasi. *FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education*. Thousand Oaks: Corwin, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Elinete Pereira dos. *Movimento de Educação de Base (MEB): contribuições da Jornada Comunitária para a formação política dos sujeitos*

sociais. Dissertação (Mestrado em Educação). UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2020. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10518850. Acesso em 03/12/2023.

SANTOS, Marcos Oliveira. *Monitoramento e gestão das avaliações externas e do IDEB no âmbito municipal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2020. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10449667. Acesso em 30/11/2023.

SANTOS, Weslene da Silva. *Nuances do PIBID como política de formação de professores: Apontamentos a partir do ciclo de políticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Rondonópolis, 2018. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13223959. Acesso em 16/03/2024.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. A. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 12 ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

SILVA, Jessica Traghetto. *The Institutionalization of Therapeutic Jurisprudence and Restorative Justice in the US and Brazil*. Tese (Doutorado em Administração). Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE, 2019. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7632672. Acesso em 25/11/2023.

SOUSA, Roberto. *Desafios da implementação das políticas públicas*

educacionais no Brasil. *Cadernos de Políticas Públicas*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2017.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão de literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20/45.

STOLKER, Carel. *Rethinking the law school: education, research, outreach and governance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? *Roteiro*, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370. Jul/Dez. 2014.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Ramos. A regulação supranacional operada pelo PISA: construindo credibilidade internacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol 84. núm. 1. Pp. 177-191. 2020.

SUDBRACK, Edite Maria; DUSO, Ana Paula. Análise de enturmação à luz do ciclo de políticas – uma contribuição às políticas educacionais. *Anpae*, 2009. Disponível em: < <https://www.anpae.org.br/simposio2009/86.pdf> > Acesso em 29/09/2024.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Revista Educação UFSM*. Volume 94. P. 1-19, 2019.

TAVARES, Maria Lucia. *Políticas públicas e educação: uma análise crítica*. São Paulo: Cortez, 2018.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. *Práxis Edycativa*, Ponta Grossa. V. 12, n.3, p. 772-787, set./dez.2017. Disponível em: <<http://www.revistas2uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em 17/08/2024.

VAZ, Marta Rosani Taras. Teorias sobre o Estado moderno e contribuições para a análise das políticas educacionais. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*. Vitória, v. 7, n. 1, pp. 71-89, 2019.

VERDERA SÓRIA, Raul Edilberto. *Fundamentos do direito educativo*. Buenos Aires: Editorial Jurídica, 2000.

VERDERA, Raúl Edilberto Soria. *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Alta Gracia: Pirca, 2014

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes de; CAMPOS, Marília Andrade Torales. Indicadores para avaliação das políticas públicas de

Educação Ambiental nas escolas: uma análise à luz do ciclo de políticas e da teoria da atuação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e78220, 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.78220>. Acesso em 20/11/2023.

WEXLER, David B. *Therapeutic jurisprudence*: The law as a therapeutic agent. *Pacific Law Journal*, v. 16, p. 19-31, 1990.

WINICK, Bruce J.; WEXLER, David B. *Judging in a therapeutic key: therapeutic jurisprudence and the courts*. Durham: Carolina Academic Press, 2003.

YOUNG, Michael. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 08/10/2024.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2002.