

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL INDUZIDA PELAS  
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008-2014)**

**FABIANA ALVARENGA FILIPE**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Outubro - 2016**

FABIANA ALVARENGA FILIPE

**A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL INDUZIDA PELAS  
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS  
OFICIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008-2014)**

Orientadora: Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro  
2016

379.81 Filipe, Fabiana Alvarenga  
F483c A concepção de qualidade educacional induzida pelas  
avaliações em larga escala: análise de documentos oficiais do  
Estado de São Paulo (2008 - 2014) / Fabiana Alvarenga  
Filipe. - Rio Claro, 2016  
229 f. : il., gráfs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Regiane Helena Bertagna

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Políticas educacionais. 3.  
Neoliberalismo. 4. Avaliação em larga escala. 5. Qualidade  
educacional. I. Título.



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **A CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL INDUZIDA PELAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008-2014).**

**AUTORA: FABIANA ALVARENGA FILIPE**

**ORIENTADORA: REGIANE HELENA BERTAGNA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. REGIANE HELENA BERTAGNA  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI  
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Profa. Dra. SANDRA MARIA ZÁKIA LIAN SOUSA  
Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação / Universidade de São Paulo - USP

Rio Claro, 29 de agosto de 2016

Dedico este trabalho ao André, amor da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Antonildes e Solange, que sempre torceram por mim.

Às minhas irmãs, Fernanda e Flávia por me trazerem alegrias durante os momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus sobrinhos Giovana, Isabella, Felipe e Luíza, que deixam a vida mais leve.

Ao meu esposo André, que caminhou junto comigo durante todo processo de construção deste trabalho, me apoiando incondicionalmente.

À Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna, que de forma paciente me orientou, participando de forma ativa de todo processo de construção deste trabalho.

Às Profas. Dras. Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Raquel Fontes Borghi, que, com suas críticas, questionamentos e sugestões durante o Exame Geral de Qualificação, muito contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE, que participaram deste trabalho, ao compartilharem seus conhecimentos durante as reuniões.

Aos funcionários da UNESP – Rio Claro, em especial aos que trabalham na biblioteca e na Seção Técnica de Pós-Graduação, que muito contribuíram com esta pesquisa.

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização. (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

## RESUMO

A partir da década de 1990, as políticas educacionais paulistas, com alinhamento governativo junto ao governo federal, passam por diversas transformações devido à adoção de políticas neoliberais. Estas transformações atingem o campo educacional, de forma que as avaliações em larga escala ganham centralidade. Nesse sentido, esta investigação busca responder a seguinte questão: Nos documentos oficiais do estado de São Paulo, as avaliações em larga escala estão induzindo a que concepção de qualidade educacional? A investigação foi realizada com a utilização da abordagem qualitativa, por meio das pesquisas documental e bibliográfica com análise de conteúdo, buscando trazer não apenas o que está explícito, mas também o conteúdo implícito nos documentos oficiais do estado de São Paulo no período compreendido entre 2008, ano de promulgação da Resolução SE - 74, de 6 de novembro, que instituiu o IDESP e o PQE, até 2014. Os documentos apontaram que o campo educacional no estado de São Paulo é permeado pela lógica gerencialista do ideário neoliberal, de forma que as avaliações em larga escala estão induzindo a uma concepção mercadológica de qualidade educacional.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais. Neoliberalismo. Avaliação em larga escala. Qualidade Educacional.



## ABSTRACT

From the 1990's, São Paulo state's, educational policies, in governmental alignment with the federal government undergo several transformations due to the adoption of neoliberal policies. These changes affect the education field, so that large-scale assessments gain centrality. In this sense, this research seeks to answer the following question: In São Paulo state's official documents, the large-scale assessments are leading to what conception of educational quality? The research was conducted using qualitative approach, through the documental and bibliographical research on content analysis, seeking to bring not only what is explicit, but also implicit content in São Paulo state's official documents in 2008, year of Resolution SE - 74, 6 November promulgation's, which established the IDESP and PQE by 2014. The documents indicated that the educational field in the state of São Paulo is permeated by the managerial logic of neoliberal ideas, so that the large-scale assessments are inducing a marketing conception of educational quality.

**Keywords:** Educational Policy. Neoliberalism. Large-Scale Assessments. Educational Quality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Documentos pesquisados.....	15
<b>Quadro 2</b> – Os sujeitos da Qualidade Total e Qualidade Social na educação.....	70
<b>Quadro 3</b> – Aspectos específicos da qualidade total e da qualidade social da educação.....	70
<b>Quadro 4</b> – Problemas das políticas públicas educacionais e apontamentos para mudança .....	96
<b>Quadro 5</b> – Quantidade e tipo de documentos por categoria.....	118
<b>Quadro 6</b> – Alteração do Decreto 54.553/2009 pelo Decreto 59.863/2013.....	145
<b>Quadro 7</b> – Alteração da minuta-padrão do Programa SPFE - “Do objeto”.....	147
<b>Quadro 8</b> - Alteração da minuta-padrão do Programa SPFE - “Das Atribuições”.....	147
<b>Quadro 9</b> – Diferenças entre as Resoluções SE 22/2009 e 31/2010.....	159
<b>Quadro 10</b> – Complemento da Resolução SE 20/2011 à Resolução SE 23/2009.....	163
<b>Quadro 11</b> – Alteração da Resolução SE 20/2011 pela Resolução SE 35/2012.....	165
<b>Quadro 12</b> – Resoluções SE 23/2009, 20/2011 e 21/2013: algumas alterações.....	169
<b>Quadro 13</b> – Algumas alterações no Decreto 57.571/2011.....	174
<b>Gráfico 1</b> – Quantidade de documento por categoria.....	119

## LISTA DE SIGLAS

AIP – Avaliação Institucional Participativa  
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar  
BM – Banco Mundial  
BR – Bonificação por Resultados  
CF – Constituição Federal  
CIMA – Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado  
PNE – Plano Nacional de Educação  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
MEC – Ministério da Educação  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PQE – Programa de Qualidade da Escola  
REDEFOR – Programa Rede São Paulo de Formação Docente  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Construção metodológica da pesquisa.....</b>	<b>14</b>
<b>2 NEOLIBERALISMO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO DO CONSENSO.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 A “ineficiência” do Estado e a “proposta” neoliberal da Terceira Via no Brasil.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Morte e ressurreição ou reelaboração do neoliberalismo?.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3 Neoliberalismo e Educação no Brasil.....</b>	<b>45</b>
<b>2.4 A centralidade das avaliações em larga escala no Brasil no contexto neoliberal: uma breve retrospectiva histórica.....</b>	<b>52</b>
<b>3 QUE QUALIDADE BUSCAMOS?.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1 Um debate acerca da qualidade educacional.....</b>	<b>61</b>
<b>3.2 Qualidade educacional: o que dizem os dispositivos legais federais?.....</b>	<b>74</b>
<b>3.3 A qualidade social da educação: Das consequências da busca pela qualidade total via avaliações em larga escala à tentativa de refletir acerca da avaliação como exercício coletivo.....</b>	<b>83</b>
<b>4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....</b>	<b>100</b>
<b>4.1 As avaliações em larga escala no contexto da reforma educacional do estado de São Paulo.....</b>	<b>100</b>
<b>4.2 SARESP: funcionamento e transformações ao longo do tempo.....</b>	<b>107</b>
<b>4.3 Análise dos dados.....</b>	<b>116</b>
<b>4.3.1 Participação: de quem? para quem?.....</b>	<b>119</b>
<b>4.3.2 Avaliar para quê?.....</b>	<b>127</b>
<b>4.3.3 Impulsionando que qualidade?.....</b>	<b>140</b>
<b>4.4 Entrelaçando dados e teoria: uma síntese sobre a temática investigada.....</b>	<b>188</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>196</b>
<b>APÊNDICE A – Organização dos dados por Unidades de Registro.....</b>	<b>221</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil que na década de 80 estava em um contexto de lutas pela democracia, saindo do período ditatorial, se depara nas décadas seguintes com as estratégias neoliberais utilizadas pela classe dominante para “tirar” o país da crise.

Iniciado em 1990 com o Governo Collor e efetivamente implementado com os Governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, o neoliberalismo, estratégia utilizada no contexto mundial, defende os interesses mercadológicos e possui a justificativa de que “[...] as dificuldades e crises enfrentadas pelo conjunto da sociedade deviam-se quase unicamente à natureza de atuação do Estado, incapaz de dar conta dos desafios atuais.” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 176), pelo fato de não utilizar as estratégias do mercado.

A “solução” neoliberal para crise é pautada na defesa do “enxugamento” do Estado, no que tange às políticas sociais como educação e saúde – Estado mínimo – que, de acordo com Costa (2013, p. 88), “[...] caracteriza-se por assumir a normalização e a avaliação de políticas públicas, descentralizando as tarefas relacionadas à implementação dessas políticas [...]”. “No entanto, contrariamente à ideia de que o Estado torna-se *mínimo*, entendemos que, no contexto neoliberal, é possível afirmar que este se torna *máximo*, em favor do capital.” (LOUREIRO, 2010, p. 16, grifo do autor).

Contrariamente às ideias neoliberais que identificam o Estado como culpado pela crise, entendemos com Frigotto (2010), que está ocorrendo uma crise estrutural do capital, ou seja, “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico de acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço.” (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

Nesse ponto, cabe ressaltar que o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e se aprimora, como no caso da Terceira Via, que defende a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor.

Dentro desse contexto, o Brasil, com a promulgação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995, formaliza a alteração da administração pública brasileira, de burocrática para gerencial. O referido documento foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado especialmente para esta reforma, representado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

O PDRAE delimita o papel do Estado, conforme apresentado por Gonçalves; Luz; Cruz, (2004, p. 1), “[...] em que a concepção de público, antes pertinente ao âmbito estatal,

aparece para demarcar um outro tipo de organização social, concretizada pelo que se convencionou denominar de público não-estatal.”

Depreende-se do exposto que o neoliberalismo é uma estratégia de poder que se instalou através de sentidos articulados de um projeto de reforma ideológica das sociedades, que abrange as esferas política, econômica, jurídica e social, sendo que nesta última esfera está inserida a educação. Ou seja, o projeto neoliberal se vale de esforços para retirar a educação da esfera dos direitos sociais e realocá-la à esfera de mercado, de serviços, transformando-a em uma mercadoria passível de consumo individual, que varia de acordo com as possibilidades e as capacidades dos que a consomem (GENTILI, 1996).

De acordo com essa “lógica”, os princípios gerencialistas são inerentes à escola. “Inclui-se todo processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874).

Quando a lógica mercadológica, gerencialista é inserida no campo educacional, tornam-se necessários mecanismos para aferir a qualidade da educação ministrada nas escolas e nos sistemas de ensino, tendo como critério os já mencionados padrões. Com o exposto, pode-se presumir que se o Estado deve avaliar, medir a qualidade da educação, deve também encontrar ferramentas que possibilitem essa avaliação. Para tanto, o Estado, por meio de testes padronizados, “classifica” a escola e repassa para ela a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, demonstrado nas avaliações externas, principalmente as de larga escala ou de sistemas.

Em trabalho anterior, Filipe (2013) apresenta a discussão acerca da centralidade que ganham as avaliações em larga escala com o advento do neoliberalismo e algumas consequências que a forma de utilização das mesmas pode trazer à qualidade da escola.

As Considerações Finais desta pesquisa apontaram que “[...] foi possível entender que o cerne da questão é que o ideário neoliberal foi incorporado às políticas educacionais, sendo fundada uma **cultura da avaliação** que busca a **qualidade total** e traz consequências drásticas para escola, afetando a qualidade educacional.” (FILIPE, 2013, p. 64, grifo nosso).

O referido trabalho deixou alguns questionamentos acerca das concepções que os documentos oficiais dos estados brasileiros trazem acerca da relação entre as avaliações em larga escala e qualidade educacional. Que concepção de qualidade educacional as avaliações em larga escala estariam induzindo nos estados brasileiros?

De posse das informações obtidas pelo referido estudo, que trouxe uma discussão acerca do IDEB, bem como da informação de que o estado de São Paulo possui o Índice de

Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), emerge a seguinte questão: Que concepção de qualidade educacional está sendo induzida pelas avaliações em larga escala, de acordo com os documentos oficiais do estado de São Paulo?

Dessa forma, entendemos que seria importante investigar a concepção de qualidade educacional induzida pelas iniciativas de avaliação em larga escala<sup>1</sup>, nos documentos oficiais da referida unidade federativa, contemplando não apenas o que dizem explicitamente, mas também o que neles figura implicitamente.

O desenvolvimento da pesquisa é justificado pela relevância social do tema. Nesse sentido, compreendemos que o estudo trará a possibilidade de uma reflexão mais profunda acerca de questões que fazem parte do cotidiano escolar e que afetam diretamente a escola pública e conseqüentemente a sociedade.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa contribuirá com o aprofundamento do debate na área de políticas educacionais brasileiras e mais especificamente do estado de São Paulo, no que concerne às iniciativas de avaliações em larga escala e à concepção de qualidade a elas atrelada.

No intuito de discutir sobre a problemática, neste trabalho foram analisados Leis, Decretos, Resoluções e outros textos oficiais pertinentes à matéria, publicados no período compreendido entre 2008 e 2014 e que serão apresentados na construção metodológica da pesquisa.

O recorte temporal da pesquisa se deve ao fato de que o ano de 2008 registra um marco legal, momento em que o estado de São Paulo promulga a Resolução SE - 74 que instituiu o IDESP e o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e 2014 é o ano em que a pesquisa foi iniciada, tornando-se inviável, por uma questão de tempo, estender o período de análise.

Na tentativa de discutir o problema proposto, o objetivo geral da pesquisa é investigar a concepção de qualidade educacional induzida pelas iniciativas de avaliação em larga escala nos documentos oficiais do estado de São Paulo no período compreendido entre 2008 e 2014 e os objetivos específicos são:

- Realizar o levantamento da legislação do estado de São Paulo que rege acerca das avaliações em larga escala, da qualidade educacional e de assuntos pertinentes a tais

---

<sup>1</sup> “A avaliação em larga escala [...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.” (FREITAS et al., 2012a, p. 47).

temáticas (Leis Ordinárias, Leis Complementares, Decretos, Resoluções e outros documentos que se fizerem necessários);

- Explicitar o contexto histórico e político em que as avaliações em larga escala ganham evidência no Brasil e no Estado de São Paulo;
- Compreender e discutir conceitos de avaliação e qualidade a partir da literatura existente;
- Analisar, a partir do conteúdo de documentos do estado de São Paulo, evidências acerca da concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala.

Com a exposição do problema de pesquisa e de seus objetivos, torna-se imprescindível trazermos sua construção metodológica.

### **1.1 Construção metodológica da pesquisa**

Escolher a metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é uma tarefa muito importante, pois ela revela a forma como o autor percebe a questão e a perspectiva sob a qual será investigada. Além disso, compreendemos que é de suma importância trazer o percurso metodológico da investigação, no intuito de dar clareza aos procedimentos utilizados para investigação do problema e para que a pesquisa tenha validade científica.

Entendemos que a abordagem qualitativa é mais adequada para discussão do problema, por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais considerando que eles são influenciados por diversos fatores e sujeitos e ainda pelo fato de que as “[...] abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social [...]” (ANDRÉ, 2005, p. 47).

Nesse ponto, torna-se necessário explicitar as cinco características da abordagem qualitativa, assinaladas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51, grifo do autor):

1. [...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. [...]
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...]



Como foram expostas as características da abordagem qualitativa, torna-se necessário explicitar que a pesquisa é documental, valendo-se, “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]” (GIL, 2008, p. 51), ou seja, “[...] procura os documentos de fonte primária [...]” (RAMPAZZO, 2013, p. 51). Nesse caso, “[...] os dados podem ser encontrados em arquivos, fontes estatísticas e fontes não escritas”, sendo que os arquivos, utilizados nessa pesquisa, são os públicos (RAMPAZZO, 2013, p. 51). De acordo com o referido autor, “[...] os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados.”. Outro ponto importante a ser mencionado é que “[...] algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema.” (RAMPAZZO, 2013, p. 52).

A pesquisa é também do tipo bibliográfica, que é aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50), ou seja, é caracterizada por se constituir numa produção teórica a partir do “diálogo” entre obras já existentes. Para tanto a leitura é a principal técnica de investigação e possibilita a identificação, a seleção das informações, bem como o direcionamento dos estudos.

De acordo com Rampazzo (2013, p. 52), a pesquisa do tipo bibliográfica pode ser realizada unicamente ou concomitantemente a outros tipos de pesquisa e “[...] procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas (em livros, revistas, etc.).”.

Com relação à pesquisa documental, foram levantados os seguintes documentos:

**Quadro 1 – Documentos pesquisados**

<b>Leis Ordinárias</b>			
1	14.689, de 4 de janeiro de 2012	2	14.923, de 28 de dezembro de 2012
<b>Leis Complementares</b>			
3	1.078, de 17 de dezembro de 2008	4	1.086, de 18 de fevereiro de 2009
5	1.087, de 3 de abril de 2009	6	1.097, de 27 de outubro de 2009
7	1.107, de 23 de abril de 2010	8	1.164, de 4 de janeiro de 2012
9	1.191, de 28 de dezembro de 2012	10	1.192, de 28 de dezembro de 2012
<b>Decretos</b>			
11	49.394, de 22 de fevereiro de 2005	12	51.672, de 19 de março de 2007
13	52.221, de 4 de outubro de 2007	14	52.719, de 14 de fevereiro de 2008
15	53.667, de 7 de novembro de 2008	16	54.043, de 20 de fevereiro de 2009
17	54.173, de 26 de março de 2009	18	54.174, de 26 de março de 2009
19	54.253, de 17 de abril de 2009	20	54.277, de 27 de abril de 2009

21	54.278, de 27 de abril de 2009	22	54.297, de 5 de maio de 2009
23	54.553, de 15 de julho de 2009	24	54.702, de 21 de agosto de 2009
25	55.217, de 21 de dezembro de 2009	26	55.545, de 9 de março de 2010
27	55.650, de 29 de março de 2010	28	55.727, de 20 de abril de 2010
29	55.864, de 26 de maio de 2010	30	56.125, de 23 de agosto de 2010
31	56.460, de 30 de novembro de 2010	32	56.872, de 23 de março de 2011
33	57.571, de 2 de dezembro de 2011	34	57.195, de 3 de agosto de 2011
35	57.791, de 14 de fevereiro de 2012	36	57.925, de 29 de março de 2012
37	57.931, de 30 de março de 2012	38	57.978, de 18 de abril de 2012
39	58.045, de 14 de maio de 2012	40	59.150, de 3 de maio de 2013
41	59.018, de 28 de março de 2013	42	59.354, de 15 de julho de 2013
43	59.504, de 5 de setembro de 2013	44	59.850, de 28 de novembro de 2013
45	59.863, de 29 de novembro de 2013	46	60.299, de 27 de março de 2014
47	60.650, de 15 de julho de 2014	48	61.307, de 15 de junho de 2015
<b>Resoluções</b>			
49	Resolução SE - 86, de 19-12-2007	50	Resolução SE - 74, de 6-11-2008
51	Resolução SE - 76, de 7-11-2008	52	Resolução SE - 86, de 28-11-2008
53	Resolução SE - 96, de 23-12-2008	54	Resolução SE - 21, de 26-3-2009
55	Resolução SE - 22, de 27-3-2009	56	Resolução SE - 23, de 27-3-2009
57	Resolução SE - 25, 27-3-2009	58	Resolução SE - 26, de 27-3-2009
59	Resolução SE - 42, de 14-07-2009	60	Resolução SE - 66, de 21-8-2009
61	Resolução SE - 18, de 5-2-2010	62	Resolução SE - 31, de 22-3-2010
63	Resolução SE - 32, de 22-3-2010	64	Resolução SE - 34, de 23-3-2010
65	Resolução SE - 43, de 17-5-2010	66	Resolução SE - 45, de 25-5-2010
67	Resolução SE - 63, de 23-9-2010	68	Resolução SE - 20, de 30-3-2011
69	Resolução SE - 21, de 30-3-2011	70	Resolução SE - 22, de 7-4-2011
71	Resolução SE - 58, de 23-08-2011	72	Resolução SE - 81, de 16-12-2011
73	Resolução SE - 21, de 10-2-2012	74	Resolução SE - 35 de 28-03-2012
75	Resolução SE - 36, de 29-03-2012	76	Resolução SE - 37, de 30-03-2012
77	Resolução SE - 41, de 09-04-2012	78	Resolução SE - 43, de 12-04-2012
79	Resolução SE - 46, de 25-4-2012	80	Resolução SE - 51, de 16-05-2012
81	Resolução SE - 61, de 6-6-2012	82	Resolução SE - 74, de 19-07-2012
83	Resolução SE - 87, de 4-9-2012	84	Resolução SE - 06, de 31-01-2013

85	Resolução SE - 06, de 31-01-2013	86	Resolução SE - 9, de 8-2-2013
87	Resolução SE - 11, de 14-02-2013	88	Resolução SE - 14, de 13-03-2013
89	Resolução SE - 21, de 09-04-2013	90	Resolução SE - 36, de 06-06-2013
91	Resolução SE - 53, de 19-08-2013	92	Resolução SE - 55, de 22-08-2013
93	Resolução SE - 60, de 30-08-2013	94	Resolução SE - 67, de 20-09-2013
95	Resolução SE - 68, de 27-09-2013	96	Resolução SE - 85, de 19-12-2013
97	Resolução SE - 87, de 20-12-2013	98	Resolução SE - 88, de 20-12-2013
99	Resolução SE - 03, de 16-01-2014	100	Resolução SE - 17, de 26-03-2014
101	Resolução SE - 21, de 28-04-2014	102	Resolução SE - 30, de 30-05-2014
103	Resolução SE - 36, de 1º/07/2014	104	Resolução SE - 38, de 30-07-2014
105	Resolução SE - 41, de 31-07-2014	106	Resolução SE - 52, de 02-10-2014
107	Resolução SE - 55, de 6-10-2014	108	Resolução SE - 58, de 17-10-2014
109	Resolução SE - 67, de 16-12-2014	110	Resolução SE - 68, de 17-12-2014
111	Resolução SE - 71, de 29-12-2014	112	Resolução SE -73, de 29-12-2014
<b>Outros documentos</b>			
113	Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica/2014	114	Diretrizes do Programa Ensino Integral/2014

Fonte: Dados de pesquisa. Organizado pela autora.

Com a revisão bibliográfica e com o levantamento dos documentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo que é definida por

*Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44, grifo da autora).*

A opção pela análise de conteúdo se deu pelo fato de que a mesma visa a manipulação da mensagem expressa na legislação para inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem, possibilitando a discussão de algumas perguntas, tais como:

- O que fez com que fosse esse o enunciado? (motivo/antecedente da mensagem);
- Que consequências o enunciado provocará? (efeitos das mensagens) (BARDIN, 2010).

Dessa maneira, a análise de conteúdo não é apenas descrição e interpretação (enumeração e significação das características de um texto), mas é um procedimento que

passa da simples descrição (apresentação dos dados levantados) à interpretação de forma subsidiada por referenciais teóricos.

A análise de conteúdo se desenvolve em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2010).

A pré-análise “É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais [...]” e possui, geralmente, três missões: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (BARDIN, 2010, p. 121, grifo da autora).

Nessa primeira fase da pesquisa foi realizado o levantamento dos documentos oficiais nos *sites* da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no período já mencionado. Esse primeiro momento da pesquisa foi bastante delicado, pois foram levantados todos os documentos que pudessem estar relacionados às temáticas “avaliação em larga escala” e “qualidade educacional”.

Cabe mencionar que a difícil tarefa nesse momento foi a de não deixar “passar em branco” nenhum documento pertinente às temáticas analisadas tendo em vista que os termos acima mencionados poderiam aparecer com diferentes nomenclaturas, mas possuem o mesmo significado. Exemplo disso é que ao invés da palavra “avaliação” pode aparecer “rendimento” e no lugar de “qualidade”, pode ser utilizado o termo “melhoria do ensino”.

Dessa forma, a pesquisa no *site* da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo e no *site* da Secretaria de Educação do estado de São Paulo foi realizada ano a ano, com a leitura da ementa de cada dispositivo legal. Nessa fase, foram selecionados todos os documentos do campo educacional que poderiam tratar da temática pesquisada, sendo organizados em quatro quadros. Essa sistematização preliminar dos dados foi organizada por tipo de dispositivo legal (Leis Ordinárias, Leis Complementares, Decretos e Resoluções), por ano e com suas respectivas ementas, para que a próxima fase fosse efetivada.

Cabe-nos salientar que alguns dispositivos de anos anteriores tiveram que ser incluídos na análise por terem sido mencionados em outras normas.

Nessa fase, foi realizada a chamada “Leitura Flutuante” de todo material organizado, constituindo o “corpus” da pesquisa, por meio dos seguintes critérios, propostos por Bardin (2010):

- Exaustividade: cuidado para que nenhum documento seja excluído/omitido da análise;

- Representatividade: análise de uma amostra que deve representar o universo (ser generalizada ao todo);
  - Homogeneidade: os dados devem se referir à mesma temática e devem ser colhidos por meio da mesma técnica;
  - Pertinência: os documentos devem ser adaptados ao conteúdo e objetivos da pesquisa;
- Concomitantemente a esse processo de levantamento dos documentos de análise, foram realizadas leituras acerca do tema para que as próximas fases pudessem ser desenvolvidas de forma clara e com subsídio teórico.

A segunda fase – exploração do material – é “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2010, p. 127).

Nesse momento da pesquisa, os dados coletados na fase anterior foram agregados em unidades de registro temáticas. De acordo com Bardin (2010, p. 131) “[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”

Dessa forma, “[...] O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível da análise e não de manifestações formais reguladas.” (BARDIN, 2010, p. 131).

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que devido ao problema de pesquisa os temas “avaliação” e “qualidade” foram previamente determinados e durante a exploração do material outras categorias foram sendo construídas, de acordo com o conteúdo dos documentos. As Unidades de Registro com cada tema estão elencadas no capítulo 4 desta dissertação.

Por sua vez, na terceira fase – tratamento dos resultados obtidos e interpretação –, “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 2010, p. 127). Nessa etapa da investigação, os documentos organizados foram analisados a partir do referencial teórico adotado que possibilitou uma reflexão sobre a temática.

Seguindo o percurso metodológico apresentado, esta pesquisa traz a concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala, presentes em documentos oficiais produzidos pelo estado de São Paulo.

No intuito de discutir o problema da pesquisa, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: o capítulo 2 intitulado “Neoliberalismo no Brasil: a educação para formação do consenso” traz uma breve contextualização histórico-política da implantação do neoliberalismo no Brasil, momento em que as avaliações educacionais ganham centralidade na agenda das políticas públicas desse país, bem como os reflexos dessa política na Educação brasileira. Além disso, trazemos um breve histórico da implantação das avaliações em larga escala no Brasil.

Nesse sentido, cabe-nos esclarecer que compreendemos que a contextualização do problema é de suma importância, tendo em vista que

Se as soluções para as questões educacionais estiverem sempre dentro das próprias medidas educacionais, não considerando que a economia capitalista consiste numa relação política fundamental entre proprietários e não proprietários, melhorias substantivas que rompam com a divisão do conhecimento não ocorrerão. (LOUREIRO, 2011, p. 20).

A partir da contextualização do problema, o capítulo 3 traz um debate sobre a qualidade educacional a partir do campo teórico, bem como a análise de leis federais que regem sobre as temáticas, quais sejam, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) e a Lei 13.005/2015 – Plano Nacional de Educação (PNE/2014). Além disso, o referido capítulo discute as consequências da busca pela qualidade total via avaliações em larga escala e a tentativa de refletir acerca da avaliação como exercício coletivo, em busca de uma educação de qualidade social.

O capítulo 4 traz as políticas educacionais do estado de São Paulo com a análise dos dados e a discussão sobre o problema de pesquisa, a partir da fundamentação teórica construída nos capítulos anteriores.

As considerações finais apontam que os documentos analisados evidenciam que as avaliações em larga escala induzem a qualidade educacional a uma concepção reducionista, mas que há também a possibilidade de se construir a qualidade da educação, por meio de políticas contra-regulatórias, a partir da participação do coletivo escolar.

## **2 NEOLIBERALISMO NO BRASIL: A EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO DO CONSENSO**

Com o propósito de contextualizar histórico-politicamente a discussão acerca das concepções de avaliação em larga escala e de qualidade educacional presentes em documentos oficiais do estado de São Paulo – objeto central de estudo deste trabalho – este capítulo traçará os rumos que tomaram a educação no Brasil a partir da década de 90.

Vale ressaltar que tal contextualização se faz necessária pelo fato de que compreendemos que o processo ocorrido na educação paulista acompanha as mudanças iniciadas durante o governo de FHC e que

Qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, vale dizer, no campo das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural. Por outra parte, implica tomar o objeto de análise não como um fator, mas como parte de uma totalidade histórica que o constitui, na qual se estabelecem as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com uma determinada universalidade. (FRIGOTTO, 2011, p. 236-237).

Para melhor entendimento do contexto, este capítulo trará num primeiro momento (seção 2.1), a forma como foram implantados os ideais neoliberais no Brasil, suas premissas básicas e o instrumento de legitimação e implantação de tal política no país (PDRAE). No segundo momento (seção 2.2), trataremos uma discussão acerca da possível “morte” do neoliberalismo, mas ao verificarmos que a ideologia neoliberal permanece, torna-se necessário discutir os reflexos dessa política na Educação brasileira (seção 2.3).

### **2.1 A “ineficiência” do Estado e a “proposta” neoliberal da Terceira Via no Brasil**

Na década de 80, os países da América Latina passavam por um momento de crise do capital em função da manifestação do endividamento, o que necessitaria de uma solução, uma estratégia para resolvê-la. Nesse período, o Brasil “[...] encontrava-se mergulhado em sérias dificuldades: inflação, dívida externa, queda dos investimentos, declínio do crescimento econômico e uma das maiores concentrações de renda do mundo.” (RISTOFF, 2008, p. 4).

Para contextualizar nosso problema de pesquisa, torna-se necessário retomar brevemente o momento em que foi desencadeada a crise que trouxe consigo a proposição das políticas neoliberais com suas leis mercadológicas como “remédio” para salvar os males da sociedade.

Compreendemos que, periodicamente, “[...] o sistema, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do processo capitalista de produção” (FRIGOTTO, 2010, p. 69), de forma que a crise dos anos 1970, “[...] de caráter planetário [...] tem na sua gênese as estratégias de superação da crise dos anos 1930.” (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

Dessa maneira, “As políticas do *Estado de Bem-Estar* e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social.” (FRIGOTTO, 2010, p. 73, grifo do autor). O referido modelo de desenvolvimento, denominado “[...] modelo fordista e neofordista de produção [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 73) foi adotado por um período de 60 anos aproximadamente e possui as seguintes características:

- a) uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho;
- b) um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro;
- c) e, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p. 74).

A primeira fase desse modelo de desenvolvimento vai até 1930, se constituindo

[...] num processo de refinamento do sistema de maquinaria [...]. Grandes fábricas, decomposição de tarefas na perspectiva taylorista, mão de obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação crescente entre a execução e a concepção do trabalho etc. (FRIGOTTO, 2010, p. 74).

A partir de 1930, há o desenvolvimento do “fordismo propriamente dito” que é caracterizado “[...] por um sistema de máquinas acoplado, aumento intenso de capital morto e da produtividade, produção em grande escala e consumo de massa [...]” tornando-se “[...] um *modo social e cultural de vida* após a Segunda Guerra Mundial.” (FRIGOTTO, 2010, p. 74, grifo do autor).

A segunda fase do sistema fordista entra justamente no contexto das teses Keynesianas que postulam a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do sistema. No plano supra-estrutural desenvolve-se a ideia de *Estado-Nação* (totalitário ou democrático) e, após a Segunda Guerra Mundial, ganha força a ideia de *Estado de Bem-Estar Social*. [...]. O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade do emprego, políticas de rendas com ganho de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte etc. (FRIGOTTO, 2010, p. 74, grifo do autor).



Combinando alta produção e consumo de massa, a segunda fase do fordismo começa a sentir suas consequências “[...] já ao final da década de 1960 com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração de investimentos.” (FRIGOTTO, 2010, p. 78).

Desenha-se, então, a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a volta das “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais, que postulam o *Estado Mínimo*, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais. (FRIGOTTO, 2010, p. 78, grifo do autor).

Para Costa (2013, p. 87), “O forte desenvolvimento tecnológico, as crises energéticas, a recessão, a redução de poder de consumo foram fatores imediatos que colaboraram para a crise da década de 1970” e a “saída” encontrada pelo capitalismo “[...] foi a estratégia econômico-política do neoliberalismo.”.

Quando se fala em crise do capital, torna-se necessário explicitar que ela ocorre em três dimensões, ou seja, é “[...] uma tríplice crise: do sistema capital, ético-política e teórica” e traz “[...] mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 94).

A crise do sistema capital é caracterizada pela alta produtividade das empresas e pela dificuldade da velocidade de consumo em acompanhar essa produção, desacelerando os lucros e aumentando a competição entre elas, tendo em vista que “[...] a natureza dessa crise impulsiona a um novo ciclo de acumulação [...]” o que “[...] não é possível para todos.”. Esse novo ciclo de acumulação beneficia um grupo “[...] que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Dessa forma, a sociedade é composta por uma minoria que estipula as diretrizes políticas e econômicas para a maioria, questão essa que Frigotto e Ciavatta (2003), ao resgatarem a ideia metafórica utilizada por Martin & Schumann (1999), de “sociedade 20 X 80”, deixam claro que essa tendência à concentração de riqueza, ciência e tecnologia de ponta, acarreta uma situação em que “[...] uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que predominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

A crise ético-política a que os autores se referem se dá no plano “[...] supra-estrutural e ideológico [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95) e trata-se da produção de um consenso em torno das ideologias dominantes, no sentido do conformismo social, ou seja,

possui o objetivo de conter as revoltas. Trazendo uma linguagem tida como pensamento único, universal e definitivo, serve para justificar o injustificável com noções impostas como verdades, tais como “[...] globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc. [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Costa (2013, p. 129) segue a mesma direção dos autores supracitados esclarecendo que

[...] a crise ético-política [...] se refere a um processo de produção de ideologias, entendidas como distorções da realidade, por meio da reinterpretação de conceitos e produção de outros, que os autores identificaram nos meios educacionais, como justificativa das reformas educacionais.

A crise teórica se refere ao

[...] abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas, neopositivistas, e neo-racionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

O Brasil, que na década de 80 estava em um contexto de lutas pela democracia, saindo do período ditatorial, se depara nas décadas seguintes com as estratégias ancoradas no ideário neoliberal, utilizadas pela classe dominante para “tirar” o país da crise.

Cabe-nos ressaltar que o neoliberalismo defende “[...] o Estado mínimo e a privatização” e possui a capacidade de se refinar, como por exemplo no caso da teoria da Terceira Via, que defende “[...] a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor.” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763), que dá, a partir da década de 1990 uma nova roupagem ao projeto neoliberal.

A teoria neoliberal apregoa que o culpado pela crise é o Estado “[...] tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha de atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, quanto porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado.” (PERONI, 2013, p. 237).

De acordo com Peck, Theodore e Brenner (2012, p. 61) “A história do neoliberalismo como projeto teórico explícito, distinto do liberalismo clássico, remonta aos anos 1920, ao passo que sua força como programa de Estado se iniciou nos anos 1970”, mas “[...] o termo só alcançou ampla circulação na década passada.” Os referidos autores afirmam que

[...] o neoliberalismo pode ser considerado uma palavra-chave da “pós-globalização” que circulou amplamente desde o fim da década de 1990 como forma de *desnaturalizar* os processos de globalização, chamando a atenção para suas

construções ideológicas e políticas associadas. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 62, grifo do autor).

Além de esclarecer que “O neoliberalismo do final da década de 1940, 1950 e 1960 era um amálgama de utopismo de livre mercado e uma crítica pontual e estratégica da ordem keynesiana”, os autores apontam que o projeto neoliberal “[...] mais tarde encontrou tração nos deslocamentos estruturais e nos fracassos macrorregulatórios dos anos 1970 – o momento de crise pelo qual o neoliberalismo longamente esperara e que lhe cabia explorar”, de forma que “[...] o neoliberalismo foi concebido e nasceu como uma teoria da crise.” (PECK, THEODORE; BRENNER, 2012, p. 71).

Os autores mencionados afirmam ainda que, de forma perversa,

[...] programas de reestruturação neoliberal são sustentados de muitas maneiras por repetidos fracassos regulatórios; tipicamente, eles “progridem” através de uma turbulenta dinâmica de experimentações, superações de limites e ajustes motivados por crises. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 72).

Na mesma direção, Santana (1996) assinala que

[...] no final da década de 60 e início de 70, como resultado da manutenção do Welfare State, instaurou-se nos países que o adotaram como solução uma crise cujos redobramentos ressurgiu o neoliberalismo. Dentre suas propostas estava a de uma organização do Estado que, ao mesmo tempo, fosse forte para impedir reivindicações que pudessem desestabilizar o sistema capitalista, oriundas das organizações sindicais e das lutas pela justiça social, e também mínimo em termos de intervenção no mercado econômico e do padrão de financiamento público, além de se impor como necessidade o enxugamento administrativo e a consequente estratégia de privatização. (SANTANA, 1996, p. 164).

Depreende-se do exposto que o neoliberalismo ressurgiu a partir da crise e se mantém por meio de experimentos que supostamente serviriam para superação dessa mesma crise, utilizando-se de uma nova organização do Estado.

Além de o projeto neoliberal encontrar suas reais possibilidades de ressurgimento com a crise do Welfare State,

[...] ele ressurgiu de maneira diversificada através de variados movimentos e tendências que se manifestaram através de diversas escolas, tais como: a Escola Neoliberal de Friburgo, a Escola de Viena, a Escola de Chicago e também através da Escola de Economia de Londres. Porém as tendências hegemônicas foram as da Escola de Viena, cujo maior expoente foi Friedrich August von Hayek; e a Escola de Chicago na qual ganhou maior destaque o economista Milton Friedman. (SANTANA, 1996, p. 167).

Robertson (2012) aponta que a partir dos anos 1980, as ideias de Friedrich von Hayek e Milton Friedman começaram a dominar e que

À medida que projetos se desenrolavam nos anos 1980, um conjunto de ideias despontou: o desfazer das políticas protecionistas do Estado para viabilizar uma

movimentação financeira mais livre, da mesma forma que para o comércio e o trabalho dentro das fronteiras nacionais (ação conhecida como “desregulação”); a implementação de políticas de competitividade entre os setores público e privado enquanto gerasse eficiência; a privatização de uma série de atividades antes estatais; uma redefinição da atividade estatal (envolvendo um processo duplo de descentralização e recentralização). (ROBERTSON, 2012, p. 286).

De acordo com Peroni (2013), o neoliberalismo possui três escolas principais de pensamento, tendo Hayek como principal representante da Escola Austríaca, Buchanan, como principal representante da Escola de Virginia *Public Choice* e Friedman como principal representante da Escola de Chicago.

No contexto do Estado de Bem-Estar Social os trabalhadores, por meio de pressão conquistaram direitos trabalhistas e os neoliberais compreendem que esse foi o motivo da crise (PERONI, 2013). Nesse sentido, para Hayek “[...] há uma tensão entre a liberdade individual e a democracia” e “[...] a maximização da liberdade está em proteger o sistema de mercado como necessário e suficiente para a existência da liberdade.” (PERONI, 2013, p. 242). Portanto, para o neoliberalismo

[...] o mercado deve ser protegido contra o Estado e a tirania das maiorias. E adverte que o Estado é influenciado, ou vulnerável às influências das massas. E assim, o cidadão, por meio do voto, pode decidir sobre bens que não são seus, adquirindo inclusive forma de distribuição de renda. (PERONI, 2013, p. 242).

É necessário ressaltar que Hayek “[...] chega a afirmar que a democracia é totalitária, já que todos terão as mesmas condições de acesso às políticas sociais. Todos têm direito de votar e para o autor, os políticos, para se elegerem, atenderão às demandas dos eleitores, provocando a crise fiscal.” (PERONI, 2013, p. 238) e que a democracia deve ser contida por fazer “[...] um verdadeiro saque à propriedade alheia [...]”. (PERONI, 2013, p. 242).

De acordo com Santana (1996, p. 177),

Na perspectiva de Hayek, o mercado conduz à liberdade e é sua garantia maior, devendo pois o Estado não oferecer, através de suas regulamentações e instituições, nenhum empecilho a que ela, de fato, se realize. Nestas idéias podemos encontrar elementos básicos do chamado Estado mínimo que se tornou uma reivindicação dos neoliberais.

Enquanto Hayek possui o entendimento apontado por Peroni (2013) e Santana (1996),

Buchanan e os teóricos da *Public Choice* criticam o excesso de regulamentação e de Estado, pois julgam que essas atividades são onerosas para o conjunto da sociedade e diminuem sua produtividade. E defendem que é preciso estabelecer limites constitucionais contra as instituições democráticas vigentes: eliminando o voto, o que é mais difícil, ou restringindo o impacto do voto através da privatização e desregulamentação, provocando o desmantelamento do Estado. (PERONI, 2013, p. 242).

Por sua vez, Friedman, assim como Hayek condenava o Estado Previdenciário, reconhecendo

[...] o valor e a necessidade do florescimento da caridade e assim buscava impor o seu discurso envolvendo valores religiosos-cristãos que, de certa forma, estavam impregnados na sociedade a qual ele se dirigia e, ao não se opor a estes valores mas preservando-os buscava juntar forças para atingir e impor o seu discurso a toda a sociedade. (SANTANA, 1996, p. 179).

Com relação aos problemas de desemprego e distribuição de renda da sociedade contemporânea, Friedman apontava como solução a “[...] presença do livre mercado e de suas múltiplas possibilidades, único mecanismo democrático que, segundo ele, garantiria a liberdade do indivíduo, já que nele se fazia presente, como condição necessária, a liberdade econômica.” (SANTANA, 1996, p. 179).

Dessa forma,

Identificada a causa da crise das sociedades capitalistas contemporâneas na constituição e ação do Estado de bem-estar-social, e na insustentabilidade da economia planejada, os neoliberais consideravam que a solução para os graves problemas existentes estaria no desmantelamento das instituições sociais criadas por aquele modelo de Estado e também pela liberação dos mecanismos de funcionamento natural do mercado. (SANTANA, 1996, p. 191).

Em síntese,

O Estado de bem-estar social perdeu espaço para o Estado neoliberal. De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 33).

Depreende-se do exposto que a partir da constatação de que o Estado é culpado pela crise, o neoliberalismo propõe a solução a partir de estratégias centradas na privatização e no Estado Mínimo. Dessa forma, o ideário neoliberal parte do princípio de que o mercado é o mecanismo que garantiria a superação dos problemas, sendo que essa lógica (mercadológica) deveria, inclusive, estar presente no âmbito do Estado.

Compreendemos ainda que a Terceira Via, também chamada de “[...] centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressiva [...]” é uma tentativa de superação das premissas do neoliberalismo, ou seja, “[...] parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e

torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos [...]” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43).

Em entrevista à revista *Veja*, Antony Giddens, ideólogo da Terceira Via, responde à pergunta “E o que é, afinal, a “terceira via”?”, da seguinte forma: “A filosofia da “terceira via” preocupa-se em procurar o sentido das três grandes revoluções: a globalização, as transformações da intimidade e a mudança do relacionamento do homem com a natureza.” (GIDDENS, 1998, p. 11). Quando lhe é perguntado se está se falando de uma espécie de “socialismo de mercado”, Giddens responde que

A expressão “terceira via” aparece numa infinidade de ocasiões na história do pensamento político. Nas últimas três décadas ela foi muito empregada na Europa, sobretudo em países como a Itália e a Suécia, exatamente nessa linha de “socialismo de mercado”. Falava-se num sistema misto, combinando planejamento central e instituições de mercado. A maioria dos estudos, porém, demonstra que a idéia é inviável. Resultaria em desemprego, estagnação, caos financeiro. Não existe “terceira via” desse tipo. (GIDDENS, 1998, p. 11).

E ao trazer sua definição correta de terceira via, o entrevistado aponta que

[...] a “terceira via” defendida por nós é a social democracia modernizada. Ela é um movimento de centro-esquerda, ou do que temos chamado de “centro radical”. Radical, porque não abandonou a política de solidariedade que tradicionalmente foi defendida pela esquerda. De centro, porque reconhece a necessidade de trabalhar alianças que proporcionem uma base para ações práticas. Da comparação entre os diversos países que têm lidado com essa hipótese, percebe-se que está emergindo uma agenda comum. Seus principais objetivos são a reforma do Estado, a revitalização da sociedade civil, a criação de fórmulas para o desenvolvimento sustentado, a preocupação com uma nova política internacional. Dito assim, parece vago, mas é exatamente o que os políticos como o inglês Tony Blair, o francês Lionel Jospin, o italiano Romano Prodi e, por que não?, Fernando Henrique Cardoso estão fazendo hoje em dia. (GIDDENS, 1998, p. 14).

Apesar de a teoria ser apresentada por seu ideólogo como uma nova alternativa para sociedade, compreendemos que

O projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via, sistematizado pelo sociólogo, reitor da London School of Economics and Political Science e intelectual orgânico do novo trabalhismo inglês, Anthony Giddens, apresenta a característica de **negar o conflito de classes** e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na **“conciliação” de interesses de grupos “plurais”**, na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. **Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração**, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos. (NEVES, 2005, p. 15, grifo nosso).

A partir do exposto, depreendemos que o ideário da terceira via é permeado pela afirmação da manutenção da sociedade capitalista a partir da “conciliação”, ou seja, com a naturalização dos fenômenos que são inerentes a esse modo de produção.

Ao analisar as ideias de Giddens (2007), Peroni (2013, p. 238-239) esclarece que

A terceira via, também chamada de democracia social democratizadora ou esquerda democratizadora, refere-se ao modo como os partidos de centro-esquerda respondem às mudanças, que podem ter muitas diferenças, mas tem como pontos em comum: a reforma do governo e do Estado; o papel regulador do Estado no mercado e na sociedade civil; papel central da sociedade civil, identificada com o empreendedorismo; novo contrato social, vinculando direitos a responsabilidades; redefinição do conceito de igualitarismo, baseado no investimento em habilidades e capacidades individuais; criação de uma economia dinâmica, com parcerias entre o governo e a sociedade civil; a conexão entre políticas sociais e econômicas e o questionamento aos direitos sociais e trabalhistas; Estado de Bem-Estar sustentável com equilíbrio entre direitos e sustentabilidade; políticas ativas para combater o crime; política ecológica; capitalismo responsável, as empresas devem assumir obrigações sociais e que deve haver uma regulamentação nacional e internacional para as corporações. [...] assumindo posições em alguns momentos mais à esquerda ou à direita, propondo reformas por dentro do capitalismo e para fortalecê-lo.

De acordo com Lima e Martins (2005), Anthony Giddens critica o neoliberalismo, no entanto, quando a Terceira Via considera que algumas políticas neoliberais foram necessárias na orientação da modernização do Estado, acaba por tornar sua própria crítica precária, sem consistência. Nesse sentido, de acordo com a Terceira Via, “[...] os neoliberais não estão de todo errados ao defenderem com vigor a idéia de mercado, pois uma economia forte se faria com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 45).

Entendemos com os autores citados que a crítica formulada pela Terceira Via é limitada “[...] ao problema da desregulamentação do mercado e do tipo de participação do Estado, mas não a seus significados políticos e econômicos, como por exemplo, os problemas relativos à mais-valia, exploração, lucro, etc.” e que “[...] essa postura indica uma defesa do capitalismo em sua fase atual.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 45).

Cabe destacar que a Terceira Via critica também o socialismo, que é apresentado por ela de maneira generalizada, condenando “[...] a concepção de homem como sujeito político capaz de definir os rumos da história, construindo e reconstruindo seus próprios destinos [...]” e afirma ainda que “[...] o socialismo apresenta uma concepção instrumental da história, sendo portador de uma idéia de ‘progressivismo’, ou seja, de que existe uma direção para a história construída pelos homens e de que à humanidade se colocam dois caminhos: socialismo ou barbárie.”. E finalmente, a Terceira Via “[...] defende que o socialismo possui também uma concepção instrumental de natureza, na medida em que ela não é vista como parceira, mas como algo que deve atender às necessidades humanas.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 45-46).

Com relação à questão democrática, enquanto a teoria neoliberal entende que a democracia é prejudicial ao mercado, a Terceira Via defende a democratização da democracia, sendo esta entendida “[...] como a sociedade assumindo tarefas que, até então, eram do Estado e participação entendida como a responsabilização na execução de tarefas.”. Dessa forma, ocorre “[...] o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como a materialização de direitos sociais.” (PERONI, 2010, p. 2).

Contribuindo com a discussão acerca da democracia no entendimento da Terceira Via, Lima e Martins (2005, p. 46) apontam que a referida teoria

[...] apresenta também uma curiosa análise sobre a questão democrática nas concepções revolucionária e reformista do socialismo. Para ela, a primeira advoga a instauração da sociedade socialista e, posteriormente, a implantação do regime democrático, enquanto a segunda, também denominada social-democracia, defende que o socialismo poderia ser alcançado com um processo de reformas do capitalismo.

Nesse sentido, compreendemos que a Terceira Via é um projeto político que busca “[...] apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43). Por isso, tal projeto defende a criação de uma nova ideologia, uma nova forma de interpretar o mundo lançando mão de algumas noções que são “[...] responsáveis por justificar uma plataforma política que viabilize a manutenção das relações sociais vigentes.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 49).

A primeira noção traz consigo a argumentação de que “[...] por mais de um século a tradição cumpriu um papel extraordinário na normatização de toda existência humana de forma rígida ou fundamentalista”, devendo hoje haver um rompimento com “[...] a tradição conservadora”, de forma que surgiria uma tradição “[...] portadora de uma nova dimensão inspirada num modelo dialógico e reflexivo”, o que permitiria recuperar “[...] uma moralidade individual e social referenciada no pensamento durkheimiano, concebendo o diálogo como fundamento da lógica de conciliação dos (inconciliáveis) interesses de classes [...]” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 49).

A segunda noção está relacionada à globalização, que para a terceira via, “[...] estaria ligada aos efeitos gerados no plano cultural em decorrência da intensificação da comunicação global instantânea e do transporte de massa.” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 49), fenômeno esse que apontaria

[...] a existência de aproximações espontâneas de tempos e espaços que ocorrem independentemente da economia e da política, responsáveis pela formação de uma



aldeia global onde são partilhados comportamentos, informações, valores e hábitos de consumo considerados comuns. (MARTINS, 2007, p. 69).

A partir dessa noção, a Terceira Via impõe a ideia de que não há como impedir que o capital financeiro se mundialize, gerando a impressão de que todas as pessoas possuem acesso às mercadorias e à informação (LIMA; MARTINS, 2005).

A terceira noção, que auxilia na manutenção da ordem hegemônica vigente, se reporta à denominada “expansão da reflexividade social”. Essa noção traz consigo a ideia de “sociedade civil ativa”, composta por pessoas criativas e capazes de interagir entre si (LIMA; MARTINS, 2005, p. 50).

Dessa forma,

Na construção teórica da Terceira Via, Estado e governo se (con) fundem em uma única dimensão, expressando-se como locus do exercício do poder, como propõe o liberalismo. Com esse ponto de partida conceitual, a Terceira Via advoga que “o novo Estado democrático” não pode ser mantido como burocrático e sufocante. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 50).

No entendimento da Terceira Via, o Estado deve ser reformado e as tarefas devem ser passadas para a sociedade civil, sem fins lucrativos (PERONI, 2009).

Segundo Peroni (2009, p. 157), “Como o diagnóstico é que os problemas da crise estão no Estado, tanto o neoliberalismo como a Terceira Via têm o mercado como parâmetro de qualidade”. Dessa forma, a lógica gerencialista, mercadológica é que faria o Estado superar a crise.

Depreende-se do exposto que tanto as estratégias do neoliberalismo, quanto as da Terceira Via, partem do princípio de que o Estado é culpado pela crise. No entanto, sabe-se que o que está ocorrendo é uma crise estrutural do capital.

A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico de acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

Seguindo a mesma direção de Frigotto (2010), Maués (2003, p. 92) afirma que

É inerente à natureza do capitalismo o fato de ele gerar suas próprias crises. Ele estaria marcado pelo caráter cíclico do processo de desenvolvimento, alternando fases de prosperidade com outras de depressão, representadas por ciclos parciais ou gerais, em que se apresentariam as crises, significando estas um colapso de reprodução do sistema.

Compreendemos que a Terceira Via não rompe com o diagnóstico neoliberal da crise e que o referido projeto possui o entendimento de que a sociedade do conhecimento e a

globalização apresentam novas demandas e que o Estado não deve mais ser o executor de políticas, como ocorria com a antiga social-democracia (PERONI, 2013).

Nesse sentido, a Terceira Via é um aprimoramento do ideário neoliberal, sendo possível nomear esse projeto burguês de manutenção das diferenças de classe como “neoliberalismo da Terceira Via” (GROPPO; MARTINS, 2008). Dessa maneira, “[...] a partir dos anos de 1990, o programa neoliberal da Terceira Via tornou-se uma referência indispensável para as forças do capital que romperam com a ortodoxia neoliberal.” (MARTINS, 2007, p. 95). Ou seja, desde esse período, “[...] a Terceira Via vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a *práxis* hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global.” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 216).

Dessa forma, é possível afirmar que a Terceira Via é um projeto de sociabilidade que não rompe com o sistema capitalista, mas se constitui no projeto neoliberal conduzido de outra forma, tratando-se, portanto, “[...] de um renovado discurso que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então [...]” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 216).

No Brasil, a implementação do ideário neoliberal da Terceira Via foi iniciada em 1990 com o Governo Collor, mas foi com os governos de FHC, entre 1995 e 2002 que houve seu aprofundamento.

Dessa maneira, a década de 1990 corresponde “[...] ao período de introdução, aprofundamento e consolidação do padrão de desenvolvimento neoliberal no Brasil”, momento de “[...] reorganização política e da redefinição das relações de poder no país.” (MARTINS, 2005, p. 139).

Para o referido autor,

Entre os anos de 1990 e 1994, foram mantidas as tensões políticas vividas pela burguesia na fase final do desenvolvimentismo. Superada essa fase, a burguesia brasileira conseguiu transformar a tensão em unidade política em torno de um único projeto de sociabilidade, alcançando no século XXI a condição de se manter como classe dominante e dirigente. (MARTINS, 2005, p. 139).

Importante salientar que o projeto neoliberal culpa o Estado pela crise, mas precisa dele para se manter. Nesse sentido,

[...] temos o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo, geralmente chamada de Nova Gestão Pública, que tem como uma das suas características chave o fato de, em conformidade com o neoliberalismo, não funcionar *contra* o Estado, mas *através* dele. Isso foi chamado de constitucionalização do neoliberal [...] (DALE, 2010, p. 1104, grifo do autor).

Em suma, com a culpa da crise do capital atribuída ao Estado e com a difusão das ideologias da classe dominante, pautadas na defesa das ideias neoliberais, inicia-se a implantação de um novo projeto no Brasil.

Compreendemos com Frigotto (2010, p. 84) que

No olhar vesgo da burguesia, a crise atual, uma vez mais, aparece como um desvio das “leis naturais do mercado”. A pedra de toque dos neoconservadores está na crítica à excessiva intervenção e agigantamento do Estado, e postula-se, como remédio, a volta da “regulação” do mercado e as políticas monetaristas.

Dessa forma,

O ideário neoliberal e neoconservador protagonizado por Thatcher e Reagan, malgrado seu insucesso naquelas sociedades, tornou-se a palavra de ordem para o ajustamento (leia-se submissão às regras dos novos senhores do mundo e suas instituições: FMI, BIRD, BID etc.) nos países da América Latina e, agora de forma avassaladora, para o Leste Europeu. (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Em nosso país

Uma nova reestruturação produtiva, apoiada pelo processo galopante de globalização da economia, pautada na produção flexível e nas demandas de (re)qualificação dos trabalhadores e conseqüentemente a adoção de novas formas de gestão nos diferentes setores da sociedade compõem um novo cenário político no Brasil na segunda metade dos anos de 1990 para implantação da Reforma do Estado brasileiro. (ASSUNÇÃO, 2013, p. 51).

Dentro desse contexto, FHC, então Presidente do Brasil, lança mão do PDRAE, elaborado MARE, sob gestão de Luiz Carlos Bresser Pereira para dar início às mudanças consideradas por ele necessárias à administração pública.

O PDRAE define a crise do Estado em três pontos:

[...] (1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (BRASIL, 1995, p. 10-11).

Como solução para o problema que seria do Estado, o documento aponta que

[...] são inadiáveis: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p. 11).

Apesar de o documento apontar que de maneira irrealista nos anos 80 a crise foi ignorada e que **“Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo”** por ser uma proposta “utópica”. (BRASIL, 1995, p. 110, grifo nosso), os objetivos trazidos no PDRAE são permeados pela lógica neoliberal, pois há uma redução do papel do Estado no que tange às políticas sociais.

Nesse sentido, o referido documento destaca

[...] a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso da educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de **“publicização”**. (BRASIL, 1995, p. 12-13, grifo nosso).

Com a delimitação do papel do Estado pelo PDRAE, “[...] a concepção de público, antes pertinente ao âmbito estatal, aparece para demarcar um outro tipo de organização social, concretizada pelo que se convencionou denominar de público não-estatal.” (GONÇALVES; LUZ; CRUZ, 2004 p. 1). O referido documento traz de forma bastante clara que a reforma busca a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo Estado, quando considera que

Deste modo **o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes**, principalmente dos **serviços sociais** como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13, grifo nosso).

Os objetivos do PDRAE – de reforçar a governança, passando da administração burocrática ineficiente e rígida pautada no controle do processo para uma administração gerencialista, eficiente e pautada no controle dos resultados, voltada para o cidadão-cliente deveriam obedecer a uma “estratégia de transição”

[...] concebida a partir de três dimensões: a primeira, institucional-legal, trata da reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade; a segunda é cultural, centrada na transição de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial; a terceira dimensão aborda a gestão pública através do aperfeiçoamento da administração burocrática vigente e da introdução da administração gerencial, incluindo aspectos de modernização da estrutura organizacional e dos métodos de gestão. (BRASIL, 1995, p. 48).

Sintetizando as dimensões da reforma a partir da leitura do PDRAE, Assunção (2013), explicita que dentro da dimensão cultural estão inseridas a mudança de mentalidade e

confiança maior no Aparelho do Estado, através da administração gerencial. Com relação à dimensão institucional legal, a ênfase é dada na descentralização da estrutura organizacional do Aparelho do Estado, com a criação de novos formatos organizacionais (agências executivas, agências regulatórias e organizações sociais). Na terceira dimensão – da gestão – está inserida maior autonomia do Aparelho do Estado e novas formas de responsabilização (gestão por resultados, competência por excelência e controle social).

As principais características da administração gerencial constantes do PDRAE, podem ser sintetizadas da seguinte maneira:

[...] definição precisa para o administrador dos objetivos a serem atingidos; a autonomia na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros; a cobrança dos resultados ao final; a prática da competição administrada, através da concorrência entre unidades internas; a descentralização e a redução de níveis hierárquicos; a permeabilidade aos agentes privados e às organizações da sociedade civil; e a visão do cidadão como contribuinte de impostos e como cliente de seus serviços. (VISENTINI, 2006, p. 60).

Toda lógica inserida na política que permeia o PDRAE é defendida por FHC na apresentação do documento, que, com suas palavras, esclarece o que pleiteia:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em **conceitos atuais de administração e eficiência**, voltada para o **controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão**, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “**cliente privilegiado**” dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 7, grifo nosso).

Apesar da clareza do conteúdo presente no PDRAE é possível notar que FHC subestima a capacidade das pessoas que leram o referido documento, ao afirmar que a reforma do Estado é confundida por muitos com o neoliberalismo:

Por motivos de luta político-ideológica, assim como por pouca informação, **muita gente quer confundir ou confunde esta nova postura com o antigo "neoliberalismo"**. Mas a verdade é que em qualquer das situações citadas, bem como no Brasil, o que se trata é da reconstrução do Estado para ser capaz de, respeitadas as limitações do mercado, atender com não menor devoção aos anseios de solidariedade e de novas formas de atuação. (CARDOSO, 1998, p. 7, grifo nosso).

Mesmo com a afirmação de Cardoso (1998) de que o disposto no PDRAE não deve ser confundido com os pressupostos neoliberais, compreendemos que as propostas contidas no documento, relacionadas com a redução do Estado no que tange às políticas sociais, pautada nos processos de publicização e com a propostas de inserção de procedimentos mercadológicos na administração pública, está presente a lógica neoliberal.

Nesse sentido, dentre as principais características da “nova administração pública”, termos e conceitos delineados por Bresser Pereira (1997) como “cidadão-usuário ou cidadão-

cliente”, “ênfase no controle dos resultados” e a “a formação de quase-mercados” chamam a atenção e ao mesmo tempo indicam os novos percursos a serem seguidos pelo Estado.

Os idealizadores neoliberais agem com bastante naturalidade ao defender a implementação da reforma do Aparelho do Estado. Cardoso (1998), argumenta acerca da meritocracia, como se ela fosse inerente à esfera dos direitos sociais. A citação abaixo permite uma constatação clara desse apontamento:

Neste contexto, o objetivo é **alcançar resultados** que universalizem o acesso público aos serviços do Estado, na educação, na saúde etc. E, ao mesmo tempo, criar na burocracia pública um **espírito de mérito** — que indiscutivelmente existe em muitos setores — e não de privilégios. [...] Fazem-se as reformas para colocar o Estado no diapasão do tempo: para conviver com uma sociedade mais informada, que toma crescentemente as contas do governo; **com uma economia mais dinâmica e empresarial**, que requer um Estado mais competente para ser estimulada e, tanto quanto necessário, orientada; e com uma cidadania mais ativa e solidária, que deseja não apenas usufruir de seus direitos mas encontrar espaços públicos nos quais possa exercer seus deveres. (CARDOSO, 1998, p. 11, grifo nosso).

Os apontamentos acerca da implementação do projeto neoliberal no Brasil possibilitam as discussões sobre os reflexos do neoliberalismo na educação brasileira. No entanto, com a crise do capital que culminou em 2008, o projeto neoliberal é colocado em cheque, de forma que emergiram as seguintes questões: Estaria morto o neoliberalismo? Estaríamos adentrando em um projeto pós-neoliberal?

Na tentativa de discutir as questões colocadas, traremos o que alguns autores entendem sobre a possível morte do neoliberalismo, para que posteriormente possamos inserir o campo educacional nas discussões.

## 2.2 Morte e ressurreição ou reelaboração do neoliberalismo?

A crise global culminada no ano de 2008, suscitou uma discussão acerca da possível morte do projeto neoliberal. Para Peck, Theodore e Brenner (2012, p. 59),

A crise financeira de 2008 já causou, entre outras coisas, um repúdio explícito, por todo o espectro político, ao credo do livre mercado; a encenação de atos de contrição e *mea culpa* públicos (pontuados por acusações ocasionais) pelas elites financeiras e empresariais; uma abrupta expunção de cerca de uma década de valorização do mercado de ações e imobiliário; o colapso de economias inteiras, incluindo Islândia, Hungria e “Detroit”; um sofrimento imenso resultante de ondas sucessivas de demissões e execuções de hipotecas, poupanças perdidas e aposentadorias dizimadas; além de distúrbios nas ruas e mobilizações políticas em todo o mundo, de que não escapou nem a reunião de abril de 2009 do Grupo dos 20 (G 20).

Os autores mencionados esclarecem que a “ameaça” ao neoliberalismo não se dá apenas pela intensidade da crise, mas porque, “[...] acima de tudo, ela atinge o coração do

projeto – o nexos entre mercados financeiros mal regulados e o poder americano” e fazem a seguinte pergunta: “Estariamos adentrando um mundo “pós-neoliberal”? (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 60).

Na tentativa de responder à questão, os autores pontuam: “Não temos nenhum interesse em exumar o neoliberalismo, mas refletimos criticamente sobre conversas que vêm circulando no (suposto) velório do neoliberalismo e algumas das alegações que estão sendo feitas sobre seu legado.”. Além disso, esclarecem que é fundamental entender “[...] o desenvolvimento espacial desigual [...] para compreender não apenas a forma socioespacial da hegemonia neoliberal, mas também as perspectivas e o potencial dos esforços de ir, verdadeiramente, além do neoliberalismo.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 60).

Seguindo a mesma direção, Robertson (2012) aponta que no ano de 2008 o paradigma neoliberal foi colocado em questão. A autora afirma que

De fato, alguns intelectuais chegaram a falar de uma nova ordem mundial “pós-neoliberal”, enquanto o BM, de sua parte, prometeu a modernização do sistema multilateral e um “novo Grupo Banco Mundial”. Teria o BM finalmente mudado de ideia a respeito do neoliberalismo e então buscado traçar uma nova trajetória de desenvolvimento para a década seguinte? (ROBERTSON, 2012, p. 284).

Ao trazer as ideias de Harrison (2001; 2005) para fundamentar seus apontamentos, Robertson (2012) esclarece que o BM possui o hábito de “voltar atrás” do que ele mesmo impõe, sendo possível, então repensar o neoliberalismo como uma política que não havia dado certo. No entanto, a mesma autora, ao analisar o relatório do BM “Estratégia 2020 para a Educação”, constata que “[...] o BM, não obstante, prossegue discutindo em favor de um maior papel para si na governança global, assim como defendendo um papel expandido para o setor privado de desenvolvimento.” (ROBERTSON, 2012, p. 284). Dessa forma, ao contrário do que Harrison havia sugerido (o afastamento do BM das políticas neoliberais), Robertson (2012) aponta, partindo das discussões realizadas por Peck (2010), que “[...] o BM se propõe a lidar com os fracassos do neoliberalismo *reinventando* mais avançadas rodadas de intervenção neoliberal.” (ROBERTSON, 2012, p. 285, grifo da autora).

Voltando à questão colocada por Peck, Theodore e Brenner (2012), os referidos autores apontam que antes mesmo da crise de 2008-2009, “[...] o neoliberalismo havia se tornado um conceito infame” e que “[...] o desenvolvimento desigual do neoliberalismo, aliado à intensificação do desenvolvimento desigual *graças* à neoliberalização, complicou ainda mais o quadro.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 61, grifo dos autores). E seguem assinalando que:

Ostensivamente global no alcance – em termos materiais, sociais e explicativos –, o “neoliberalismo” aparentemente se associava a um conjunto quase desconcertante de trajetórias regionais, formas contingentes e combinações híbridas. Assim, enquanto alguns viam (ou achavam que viam) as características hegemônicas da neoliberalização em toda parte, outros se concentravam, com a mesma insistência, nos limites, exceções e alternativas à regra neoliberal. [...] A incompletude *necessária* do neoliberalismo como processo social assegurava que as questões analíticas e políticas em torno da hegemonia (ou o contrário) do projeto estavam destinadas a permanecer sem solução. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 61, grifo dos autores).

Ao trazer alguns autores que comparam o colapso do socialismo de Estado marcado pela queda do muro de Berlim com a crise que ocasionou a queda de Wall Street, Peck, Theodore e Brenner (2012), elencam três motivos para se ter cuidado ao utilizar metáforas sobre o Muro de Berlim.

O primeiro motivo “[...] diz respeito ao caráter e à forma do neoliberalismo em si, a ordem social para a qual os ritos funerários estão sendo lidos.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 64). Sobre esse motivo, os autores apontam que enquanto a crise do socialismo de Estado “[...] pode ter caído como um castelo de cartas proverbial, em um colapso quase simultâneo de todo um complexo ideológico, institucional e político, os acontecimentos recentes vêm tomando um curso bastante diverso.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 60). Os autores afirmam ainda que “os atos de abertura da crise remontam, pelo menos, ao colapso inicial dos fundos da Bear Stearns, com base em hipotecas securitizadas em julho de 2007” e que “desde então, vêm sendo caracterizados por uma série sem precedentes de auxílios, pacotes de estímulo, planos de recuperação e reuniões de cúpulas multilaterais, contra um cenário de redução macroeconômica agora global e sinais, aqui e ali, de ‘recuperação’.”, de forma que existem “[...] esforços desesperados para reiniciar alguma versão reformada do mesmo sistema [...]” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 65). Seguindo a discussão os autores esclarecem que há declarações de gestores financeiros e de líderes políticos sobre um “passado neoliberal”, mas que as ações efetivadas demonstram “[...] um viés de continuidade.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 65).

Uma observação importante a ser realizada é que como o neoliberalismo não é homogêneo e unificado, é mais difícil de ser “desmontado” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012).

O segundo motivo está relacionado ao fato de que no caso do Muro de Berlim, sabe-se que “do outro lado” havia “[...] uma pressão agressivamente expansiva do capitalismo de livre mercado, desproporcionalmente ‘moldada’ pelo modelo anglo-americano [...]” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 67), de forma que o capitalismo foi instalado



[...] no contexto de uma deslegitimação radical da velha ordem e do desbaratamento de grandes blocos da elite dominante. Enquanto essa ruptura fatal da ordem social preexistente criava um vácuo ideológico, o modo pelo qual esse vácuo foi preenchido foi moldado pelo equilíbrio do poder geopolítico do mundo capitalista “externo”, pela promoção estratégica de desenhos institucionais e ideológicos específicos, especialmente ou endossados pelos bancos multilaterais, pelas poderosas nações doadoras e suas várias comunidades epistêmicas; e particularmente, por um “imaginário de transição” generativo, cujas coordenadas foram estabelecidas por visões idealizadas do passado e do Ocidente. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 67).

Nesse sentido, os autores afirmam ainda que atualmente há poucos sinais de um imaginário de transição, que foi tão útil no período de reconstrução pós-socialista, sendo os principais objetivos da gestão da crise, a estabilização dos mercados de crédito e a restauração da acumulação e do crescimento econômico. A condução de uma tarefa tão complexa se daria “ironicamente” “[...] pela mesma elite de tecnocratas financeiros e bandidos que, para começo de conversa, causaram a crise. [...]”. Nessa direção, trazem um questionamento: “[...] quanto de ruptura com a prática neoliberal isso envolve?” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 68). E continuam a discussão:

No discurso público, parece haver um consenso incipiente de que o caminho para sair da crise envolverá “mais regulação” e talvez um papel mais “ativo” do Estado, mas há poucas visões bem articuladas da forma (alternativa) que tal solução regulatória assumiria. [...] As avaliações dominantes sugerem que se exige, para usar uma metáfora oportuna do mercado de ações, uma correção — uma correção na regulação (financeira) — para promover reparos básicos ao regime de capitalismo financializado. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 68).

O projeto da Terceira Via é o exemplo trazido pelos autores que afirmam ser esse “[...] baseado em um caminho vagamente definido *em oposição* a alternativas rejeitadas, em vez de em favor de uma destinação claramente articulada” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 68, grifo dos autores) e que até o momento,

[...] a *Realpolitik* do pós-neoliberalismo parece mais ser uma “quarta via” orientada pela crise, uma forma mais severa de acomodações revisionistas e triangulações centradas concebidas por pessoas como Blair, Clinton e Schröder durante a década de 1990. Se a alguns isso parece vazio, talvez seja porque há um vácuo social-regulatório mais profundo do lado de fora e além desse espaço reformista — com *alternativas* ao neoliberalismo poderosamente articuladas e genuinamente progressistas. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 68, grifo dos autores).

A partir do exposto os autores trazem a seguinte questão: “[...] estaria em gestação uma nova reconstrução do neoliberalismo dessa vez derivada da crise atual?” e afirmam que “A ausência de um contrapeso ideológico robusto ao neoliberalismo e os esforços urgentes do Estado e forças de classe dominantes para promover algum tipo de restauração reformista justificam essa previsão.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 68).

O terceiro motivo para se ter cuidado ao utilizar metáforas sobre o Muro de Berlim “[...] se refere ao muro metafórico em si, como a divisão concreta entre o neoliberalismo e seus ‘outros’.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 64). Nesse sentido, os autores esclarecem que foi construída uma imagem falsa do caráter do neoliberalismo, por existir a ideia de que ele está segregado de outras formações sociais e de projetos políticos, de maneira que a teoria e a prática neoliberais não são coincidentes. Dessa forma, os autores apontam que o neoliberalismo “[...] existe de modo invariável em uma relação essencialmente parasitária com as formações sociais existentes com as quais tem uma relação antagônica, tais como o socialismo de Estado, a social-democracia ou o autoritarismo neoconservador.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 69).

Com relação aos projetos de neoliberalização, os autores salientam que estes possuem características comuns e recorrentes, destacando algumas delas:

[...] uma orientação estrutural ao capital voltado para a exportação e financiado; profundas antipatias às coletividades sociais e à redistribuição socioespacial; e compromissos explícitos com sistemas de governança semelhantes ao mercado, modos não burocráticos de regulação, privatização e expansão corporativa [...] (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 69).

Apesar dos traços comuns, os projetos de neoliberalização são modificados ou “adaptados” de acordo com o contexto, de forma que há uma diferença entre a teoria neoliberal e a prática. Exemplo disso são os programas de reforma da Suécia, África do Sul e Chile (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012).

Dessa maneira, é possível inferir que o neoliberalismo é uma forma de política que está presente em vários locais diferentes, com projetos de neoliberalização que carregam características comuns, mas que quando implementados, promove resultados diferentes, pelo fato de cada região possuir características próprias.

Nesse sentido, compreendemos com os autores que “Os processos desiguais de neoliberalização, portanto, são um legado complexo, muito além do esquema binário monocromático de neoliberalismo versus resistência, e incluem a derrota esmagadora, a cumplicidade e a cooptação das forças progressistas.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 70).

Diante da exposição das ideias da terceira ressalva com relação à utilização da metáfora do Muro de Berlim, Peck, Theodore e Brenner (2012) chegam à conclusão de que não há uma divisão clara entre o neoliberalismo e os “outros”.

Sobre o projeto intelectual do neoliberalismo os autores pontam que este

[...] pode estar praticamente morto, mas, como modo de governança resultante de crises, poderia estar entrando em sua fase de morto-vivo, animada por formas tecnocráticas de memória muscular, profundos instintos de autopreservação e explosões espasmódicas de violência social. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 70).

Dessa forma, coadunamos com a ideia dos autores quando os mesmos afirmam que a compreensão das transformações do neoliberalismo possibilita a abertura de uma discussão acerca dos perigos que trazem as formas de ressuscitar e reconstituir o projeto neoliberal e dos campos em que possam ser desenvolvidos projetos alternativos (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012).

Um ponto importante destacado pelos autores é que

O neoliberalismo não possui um único centro de controle ou área central, nem pulsa a partir dele; sempre se constituiu relacionalmente em múltiplos locais e espaços de “formação conjunta”. E mais do que isso, à luz da “evolução” contraditória e movida a crise do neoliberalismo, esse processo de constituição relacional é uma constante; implicou o aprofundamento cumulativo das tendências de neoliberalização, com as trajetórias regulatórias se tornando cada vez mais interdependentes, com a intensificação do aprendizado das políticas públicas em diversas escalas, e conforme as regras do jogo do regime de competição foram elas mesmas sendo neoliberalizadas. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 72).

Diante do exposto, entendemos que os projetos neoliberais penetram em diversos lugares, de formas distintas, causando diferentes impactos, mas, suas ações são interconectadas.

Ainda sobre a possível morte do neoliberalismo, Peck, Theodore e Brenner (2012) assinalam que podem ter sido plantadas as sementes de uma crise de legitimação do projeto neoliberal. No entanto,

Sozinhas, as condições da crise jamais serão suficientes, não só porque as ferramentas do governo neoliberal foram forjadas exatamente nessas e para essas condições, mas porque o projeto de dominação do mercado sempre foi periodicamente rejuvenescido e reestruturado através das crises. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 75).

Depreende-se do excerto, que o neoliberalismo vem sendo reelaborado com vistas a se manter como paradigma político. Dessa forma, concordamos com os referidos autores que somadas, “[...] crise e fracasso de governança também podem ser insuficientes, assim, para garantir uma transição para uma variação progressista de pós-neoliberalismo (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 76).

Prosseguindo com as discussões, os autores apontam que

Se uma transição hegemônica assim ocorrer, pode assumir a forma, como alguns defenderam de uma perspectiva latino-americana, de um conflito de posições, em vez de um big bang. É aqui que o desenvolvimento desigual do neoliberalismo faz diferença, porque enquanto reduz a probabilidade de um colapso unificado, de uma

ruptura, abre a possibilidade de uma guerra em múltiplos fronts, com combates em diferentes terrenos e através de um espectro de lutas contextualmente específicas e conjunturais. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 76).

Ao dar continuidade às discussões, os referidos autores levantam outra perspectiva: de não se opor estrategicamente apenas “[...] aos axiomas neoliberais (em relação, por exemplo, à financeirização, à desregulamentação, à flexibilização do trabalho, privatização e liberalização do comércio) [...]” devendo haver conjuntamente “[...] uma rejeição compreensiva, segundo determinados princípios, do desenvolvimento neoliberal imaginário, baseado no universalismo do mercado, em políticas de ‘tamanho único’, e a integração global via comoditização.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 76).

De acordo com os referidos autores, como os países da América Latina serviram de laboratório para os experimentos do neoliberalismo, talvez aqui seja o local para novas alternativas de políticas socioeconômicas, tendo em vista que o neoliberalismo na região foi tão profundo que abriu caminho para “[...] para uma ampla mobilização social e para uma política radical de resistência.” (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 76).

Nesse sentido, juntamente com a Venezuela, a Argentina, a Bolívia e o Chile, o Brasil é citado pelos autores como um país que há cerca de uma década passou por um processo de realinhamento eleitoral que consolidou conquistas progressistas. Apesar das conquistas, torna-se necessário salientar que podemos estar na fase do neoliberalismo “morto-vivo”, como dizem os autores supracitados. Ou seja,

[...] por condições macroeconômicas e macroinstitucionais subjacentes [...] o potencial transformador das alternativas progressistas, pós-neoliberais — com toda a urgência social, ecológica e, na verdade, econômica — pode ser restringido antecipadamente, ou mesmo neutralizado. (PECK; THEODORE; BRENNER, 2012, p. 78).

Depreende-se do exposto, que apesar de existir um potencial de transformação das forças progressistas, este potencial pode ser “desbastado” por condições macroeconômicas e macroinstitucionais.

É importante destacar também o pensamento de Sader (2013), autor que afirma que o Brasil, assim como outros países, está vivendo em um período pós-neoliberal:

Os governos Lula e Dilma podem ser caracterizados como pós-neoliberais, pelos elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal – de Collor, Itamar e FHC – e pelos elementos que tem em comum com outros governos da região, como os Kirchners na Argentina, da Frente Ampla no Uruguai, de Hugo Chavez na Venezuela, de Evo Morales na Bolívia e de Rafael Correa no Equador. (SADER, 2013, p. 138).

O autor justifica o agrupamento desses países na mesma categoria, por considerá-los governos representantes de uma “reação antineoliberal”, que possuem os seguintes traços em comum:

- a) priorizam as políticas sociais e não o ajuste fiscal;
- b) priorizam os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul e não os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos;
- c) priorizam o papel do Estado como indutor do crescimento econômico e da distribuição de renda, em vez do Estado mínimo e da centralidade do mercado. (SADER, 2013, p. 138).

Acerca do caso brasileiro o referido autor argumenta que

Lula buscou avançar inicialmente pelas vias de menor resistência e maior fragilidade do neoliberalismo: deu prioridade as políticas sociais (enquanto o neoliberalismo impôs a ditadura da economia) e aos projetos de integração regional (enquanto o neoliberalismo privilegiou o livre-comércio e os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos). A criação de formas inovadoras de políticas sociais – o próprio Bolsa Família, que passou a simbolizar a reversão das condições sociais históricas herdadas pelo governo Lula – e a inviabilização da Área de Livre Comércio das Américas (Alca), um bloco econômico regional do qual o Brasil e os Estados Unidos eram os principais elementos, marcaram a ruptura com a herança neoliberal e se tornaram eixos estratégicos da alternativa pós-neoliberal. (SADER, 2013, p. 139-140).

Apesar de concordarmos com Sader (2013) no que se refere a alguns avanços do governo petista, como por exemplo a ênfase dada às políticas sociais, não entendemos que essas representam uma ruptura com o modelo vigente.

Nesse sentido, corroboramos as ideias de Frigotto (2011), que faz um balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI e aponta que “[...] a década analisada, no plano social e educacional, é, ao mesmo tempo, continuidade e descontinuidade.” (FRIGOTTO, 2011, p. 239).

Cabe-nos ressaltar que, para o autor mencionado, “[...] a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso.” (FRIGOTTO, 2011, p. 237). Nesse sentido, o autor aponta que a referida década iniciou-se no ano 2003, com a posse do presidente Lula, “[...] já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem.” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

A partir das ideias de Singer (2009), Frigotto (2011, p. 239, grifo do autor) assinala que

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida* – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo.

Dessa maneira, há uma manutenção das políticas macroeconômicas com a satisfação dos capitalistas e concomitantemente há um investimento na melhoria de vida dos trabalhadores (FRIGOTTO, 2011).

O autor nos aponta ainda que “Continuidade, no entanto, não significa que um mesmo projeto estrutural seja conduzido da mesma forma.” (FRIGOTTO, 2011, p. 239) e traz algumas diferenças entre o governo FHC e a conjuntura do período por ele analisado. Para o autor, enquanto no governo FHC as reformas neoliberais “[...] aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista rentista” tendo como fundamento “[...] o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores.”,

[...] a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e **programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.** (FRIGOTTO, 2011, p. 239, grifo nosso).

Sobre os programas destacados acima, concordamos com o autor que os mesmos consistem

[...] não apenas da realização de políticas compensatórias e de parca distribuição de renda, como é o Programa Bolsa Família, ou das políticas de discriminação positiva, mas do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e a bens de consumo, a programas de acesso à energia etc. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Outro ponto destacado por Frigotto (2011) é que essas diferenças podem ser avaliadas de duas maneiras diferentes: de um lado, “[...] um furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia contra as políticas aqui exemplificadas, por retirarem migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios;” e de outro, “[...] um comportamento de gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indignância à sobrevivência e outra parcela subindo um degrau na escala do consumo.” (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Nesse sentido, compreendemos com o autor que o problema não está localizado no projeto de desenvolvimento e na utilização de políticas compensatórias como “passagem”,

mas no fato de essas não se vincularem “[...] à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes.” (FRIGOTTO, 2011, p. 240, grifo do autor).

Inferimos do exposto, que apesar dos avanços obtidos na primeira década do século XXI, no Brasil não houve um rompimento com as forças geradoras dos ideais neoliberais<sup>2</sup>.

Diante das discussões realizadas, torna-se possível discutir os reflexos do neoliberalismo – ideologia que em nossa visão não “sai de cena” no Brasil – no campo educacional.

### 2.3 Neoliberalismo e Educação no Brasil

O discurso neoliberal delinea a crise e o culpado por ela, além de propor estratégias para sua superação, conforme já explicitado anteriormente. No campo educacional, a justificativa neoliberal é pautada no argumento de que a crise na educação é consequência de uma expansão desordenada do sistema escolar que acarreta na má qualidade do ensino devido à improdutividade das práticas pedagógicas e de gestão. Gentili (2001) esclarece que, segundo os intelectuais neoliberais,

Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. (GENTILI, 2001, p. 18).

Para tanto, a saída neoliberal seria uma reforma no sistema escolar ancorada em mecanismos de mercado, ou seja, “[...] de tal perspectiva, sair da crise supõe desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível institucionalizar o *princípio da competição* que deve regular o sistema escolar enquanto mercado educacional.” (GENTILI, 2001, p. 23, grifo do autor).

De acordo com Dantas (2013, p. 25)

Na perspectiva economicista o baixo nível da educação brasileira é explicado pela ineficiência do Estado em oferecer uma educação de qualidade. Isso por conta do modelo burocrático adotado e seus vícios. Na realidade a ineficiência recai nos

---

<sup>2</sup> Cabe-nos pontuar que no momento da defesa desta dissertação existia um processo de impeachment contra a Presidente Dilma Rousseff do PT, que já se encontrava-se em tramitação no Senado. Sendo assim, o Vice-Presidente Michel Temer, do PMDB, havia assumido interinamente a Presidência da República. Em 31 de agosto deste ano, o Senado finalizou o julgamento do processo, sendo aprovado o impedimento da Presidente. Assim, Michel Temer assume a Presidência da República.

profissionais da educação, tidos como mal formados, acomodados, incompetentes e improdutivos. Daí decorre a obsessão pela busca da eficiência via políticas de responsabilização.

Diante do exposto, é possível afirmar que as ideias gerencialistas são introduzidas no setor público sob a justificativa de que o mesmo seria ineficiente e que a iniciativa privada seria, então, o modelo salvador dos problemas da qualidade educacional.

Dessa forma, com as alterações que ocorreram no plano econômico são recolocadas “[...] mudanças no plano educacional. Habitados a postergar investimentos na área educacional, muitos países estão agora na contingência de realizar reformas educacionais que negligenciaram por décadas.” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 87).

Nesse sentido, são exigidos dos administradores públicos uma consecução de tarefas em um curto espaço de tempo, surgindo, “[...] então, o desejo de encontrar atalhos para a agora pretendida qualidade da educação.”. Nesse contexto,

Empresários (dependentes da educação para garantir aumento de produtividade) e políticos (sempre dependentes de eleições para manter seus espaços) encontram um terreno comum de preocupações que coloca os primeiros como “reformadores educacionais” e os últimos como “gestores de atalhos”. (SORDI; FREITAS, 2013, p. 87-88).

E, em consonância com os pressupostos neoliberais,

Os atalhos sugeridos vêm regados de fartos investimentos privados, apoio político e da mídia, reprocessando antigas ideias sobre a eficácia da gestão privada sobre a pública associadas a novas formulações, que aceleram a entrada da iniciativa privada na educação básica (ONGs, institutos, empresas de assessoria educacional, administração de escolas por concessão, acesso a recursos públicos pela iniciativa privada em atividades fins de educação, entre outras formulações). (SORDI; FREITAS, 2013, p. 88).

Com o neoliberalismo, “[...] o Estado não deixa de subsidiar os serviços sociais; reduz seu papel enquanto executor direto desses serviços, mas aumenta o controle e a regulação das instâncias que os oferecem.” (CHIRINÉA, 2010, p. 31). Dessa forma, por meio de um projeto de reforma ideológica da sociedade brasileira, o neoliberalismo foi implantado, abrangendo as esferas política, econômica, jurídica e social, sendo que na última, está incluída a educação.

As políticas neoliberais no campo educacional

[...] puderam ser sentidas de várias formas, com ênfase dentre outros aspectos: a) nas políticas de formação docente, campo em que surgiram novas diretrizes curriculares, com redefinições das agências formadoras, com financiamento e incentivo de modalidades não tradicionais (programas especiais, EAD, cursos semi-presenciais); na implementação de modelos de avaliação, priorizando-se avaliações de larga escala, com exames e indicadores baseados em critérios economicistas; c) no direcionamento a modelos de gestão mimetizados das novas formas capitalistas de organização da produção, também denominadas modelos pós-fordistas ou modelo gerencialista; d) nas políticas curriculares, definidas por parâmetros e competências,



o que deve ser verificado pelos exames de avaliação e pelos resultados projetados; e) no incentivo a formas de financiamento e administração, características das parcerias público-privado, próximas das relações do que vem sendo definido como quase-mercado; f) na precarização do trabalho docente, mais evidente na intensificação do trabalho, nas contratações temporárias, na redução da autonomia pedagógica e no controle externo sobre o trabalho. (HYPOLITO; LEITE, 2012, p. 137).

Dessa maneira, compreendemos que

As reformas educacionais impostas pelo modelo neoliberal estão focadas nas demandas do mercado, reduzindo amiúde os direitos e oportunidades de uma grande parcela da população. Subjacente a este modelo está a ideia de que as competências necessárias para galgar um melhor status no “mercado de trabalho” é responsabilidade exclusiva da vontade de cada indivíduo. (KLEBIS, 2010, p. 15).

Associando centralização “do controle pedagógico” e descentralização “dos mecanismos de financiamento de gestão de sistemas”, o neoliberalismo propõe a saída para a crise educacional. Além das propostas para diretrizes educacionais, os neoliberais sugerem que “os homens de negócio”, os empresários devem ser consultados para superação de tal crise, já que obtiveram êxito no mercado. (GENTILI, 2001).

Nota-se, então, que o binômio centralização/descentralização é apresentado e promovido pelo ideário hegemônico de forma ambígua, pois por trás da ideia da necessidade de uma urgente descentralização dos sistemas educacionais está posta também a necessidade de uma simultânea centralização. Em verdade, o Estado advoga uma descentralização apenas das responsabilidades (deixando de ser o principal executor das políticas educacionais) centralizando em suas mãos o controle (passando a constituir-se numa instância reguladora ou articuladora). (MILITÃO, 2005, p. 5).

A descentralização proposta pelo neoliberalismo, na verdade consiste na desconcentração de tarefas concomitantemente à concentração de decisões estratégicas, tudo com o intuito de alcançar o patamar de Estado avaliador, dinamizador e gerador de políticas, ou seja, o poder central controla, mas ao mesmo tempo se desobriga de algumas tarefas. “Observe-se que a descentralização adotada pela reforma não inclui a redistribuição de responsabilidade juntamente com atribuição de autonomia de decisão. Ao contrário, há uma centralização das decisões nas mãos do governo federal.” (MAUÉS, 2009, p. 1).

Dentro da concepção neoliberal a escola pública é atingida diretamente, tornando-se vítima desse sistema

[...] a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (GENTILI, 2008, p. 215, grifo do autor).

Com o processo educacional inserido na esfera mercadológica, “[...] generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874).

Diante do exposto é possível depreender que o neoliberalismo se vale de esforços para retirar a educação da esfera dos direitos sociais e realocá-la à esfera de mercado, de serviços, transformando-a em um bem de consumo, uma fonte de lucro que não é acessível a todos, mas apenas à minoria, que tem poder aquisitivo para comprá-la. Os que não podem ter acesso (a maior parte da sociedade) poderão servir de mão-de-obra para o mercado de trabalho, se forem “esforçados” e conseguirem atingir o resultado esperado pelas empresas.

De acordo com essa “lógica”, os princípios gerencialistas são inerentes à escola, cabendo-nos salientar que “O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.” (BALL, 2005, p. 544).

Lima (2011, p. 10) pontua que

As reformas gerencialistas da educação pública, em diversos países, embora com impactos variados e apropriações diversas, têm, de acordo com a investigação disponível, destacado um vasto conjunto de dimensões, entre as quais: centralização da formulação das políticas educativas e dos processos de decisão sobre o currículo e a avaliação, embora invocando sistematicamente a descentralização, a devolução e a autonomia da escola; a descentralização de certas competências, embora principalmente de carácter técnico e operacional e, por vezes, financeiro, alargando as fontes de financiamento a entidades privadas e responsabilizando de forma crescente as famílias dos alunos; menor relevância atribuída a processos de controlo democrático e de participação nos processos de tomada das decisões, bem como crescente desconfiança relativamente a órgãos colegiais, geralmente vistos como fontes de desresponsabilização, de composição considerada numerosa e paralisante, de funcionamento pesado e lento; reforço do poder dos gestores, assessores e outras tecnoestruturas, em prejuízo da influência dos profissionais, educadores e professores, bem como da comunidade e da diversidade das suas organizações e dos seus interesses, em geral substituídos pela intervenção de representantes restritos dos interessados (*stakeholders*), pelo controlo dos clientes, pelas parcerias com o poder económico e empresarial; governação e decisões políticas baseadas na evidência, instituindo formas de regulação de tipo mercantil; reforço das estruturas de gestão de tipo vertical e concentração de poderes no líder formal.

Betini (2009), assinala que a década de 1970 e principalmente a década de 1980, foram marcadas pela resistência e pela reivindicação por mudanças no campo educacional, por parte “[...] de educadores e de outras entidades ligadas às ciências e pesquisa e aos movimentos sociais [...]” (BETINI, 2009, p. 21), sendo criado um movimento que fazia críticas à ditadura e que propunha uma educação para todos, como dever do Estado e com a função de formar criticamente o aluno. Entretanto, esses movimentos,

[...] na década de 1990, são debilitados pela construção de um Estado neoliberal conformado às novas diretrizes das políticas públicas sociais e educacionais do

Banco Mundial e de outros organismos internacionais. O Estado brasileiro, enfim, apropria-se das reivindicações dos educadores, ressignifica-as com valores neoliberais, promove a cooptação de alguns intelectuais que participaram da elaboração das reivindicações da década de 1980 e quem passa a assumir as rédeas da educação no Brasil é o capital, através dos empresários e das empresas. (BETINI, 2009, p. 21).

De acordo com Visentini (2006, p. 94),

Pode-se identificar no PDRAE a influência do modelo conceitual de governança esboçado pelo Banco Mundial e que constou com mais precisão em seu relatório, publicado em 1997, “O estado num mundo em transformação”. Esse documento foi organizado em dois eixos: a ênfase no fortalecimento do Estado, no sentido de incremento da capacidade de gestão do “setor público”; e a recomendação de “democratização” da administração pública.

A Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em 1990 na Tailândia, representa um marco importante no crescimento da atuação central do BM junto à política educacional. Desse encontro participaram 155 nações e 150 entidades não governamentais. Houve continuidade das discussões na Conferência de Nova Delhi, realizada em 1993, momento em que foram fixadas diretrizes educacionais com ênfase no ensino primário e na importância da escolaridade da mulher, para que essa pudesse “entrar” no mercado de trabalho. Ao Plano Decenal Brasileiro para a Educação de 1993 foram incorporadas as recomendações das Conferências (FONSECA, 2008).

As recomendações do BM para as políticas educacionais

[...] focam na defesa de uma ampla reestruturação da educação brasileira, como parte integrante da agenda de ajuste estrutural do capital, repercutindo na imposição de um processo amplo de monitoramento de fatores concernentes à prática sócio-educacional, tais como: a avaliação de ensino-aprendizagem; a avaliação institucional; o financiamento educacional; o currículo; a política e legislação educacional; o trabalho docente nos diferentes níveis e modalidades educacionais, dentre outros. (MOREIRA; SOUZA; CARNEIRO, 2011, p. 55).

Dessa maneira, a Conferência Mundial “Educação para Todos”

[...] imprime à educação básica uma centralidade desenvolvimentista, isto é, a de que seria a mola propulsora do crescimento e desenvolvimento econômico. Isso se fazia necessário para suportar o novo paradigma da acumulação flexível e o reordenamento do capital, iniciados com a reestruturação produtiva na década de 1970. (BETINI, 2009, p. 26).

Outro documento importante apontado pelo autor citado é o intitulado “Educação e Conhecimento: exigências da transformação produtiva com qualidade”, do ano de 1992, da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, que “[...] prega a necessidade da formação de recursos humanos para fazer frente aos desafios, às mudanças, às novas tecnologias de produção e gestão, necessárias ao aumento da acumulação e ao reordenamento do capital.” (BETINI, 2009, p. 26-27). Dessa forma,

Aplica-se a **Teoria do Capital Humano**, ou seja, formação e qualificação da mão de obra para sustentar as necessidades impostas pelo mercado de trabalho. A educação, passa a ser usada como instrumento de melhoria da produtividade e capaz de promover o crescimento e o desenvolvimento econômico dos países periféricos. (BETINI, 2009, p. 27, grifo nosso).

Nesse ponto, cabe-nos trazer assinalar que a Teoria do Capital Humano é, de acordo com Frigotto (2010), “revisitada” e “rejuvenescida” com o ajuste neoliberal.

Os grandes mentores dessa veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais. (FRIGOTTO, 2010, p. 155).

Dessa forma,

O regresso às virtudes da educação e da aprendizagem no novo capitalismo, aparentemente através de novos argumentos, revela-se, frequentemente, uma reatualização das perspectivas do “capital humano”: relações deterministas entre educação, produtividade e modernização econômica; racional funcionalista, centrado no combate à anomia, aos desequilíbrios e aos conflitos sociais; concepção subordinada e, frequentemente assistencialista de inclusão social, integrando periféricamente ou para as margens de dentro do sistema social e econômico; intervenção mais ou menos cirúrgica, procurando a adequação ao sistema vigente, sem admitir mudanças estruturais; subserviência da educação e das aprendizagens individuais perante os chamados imperativos da economia; subordinação das aprendizagens a objetivos totalmente, ou quase totalmente, definidos *a priori*, de forma pretensamente consensual e harmoniosa, e a “resultados de aprendizagem” mensuráveis e hierarquizáveis; imposição, por vezes à escala transnacional, de quadros de referência e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas. (LIMA, 2012, p. 45).

A partir do exposto por Frigotto (2010) e Lima (2012), no que tange à “revisitação” e à “reatualização” da Teoria do Capital Humano é possível depreender que o campo educacional é atingido pelo ideário neoliberal, de maneira que a educação fica subordinada aos desígnios do capital, que trazem consigo determinações geradas externamente e que impõem novos rumos aos países.

Dessa forma, o neoliberalismo atribui um papel estratégico à educação, tornando a escola um meio de disseminação de sua ideologia e um local competitivo (utilizando a lógica gerencial), além de preparar os alunos para o mercado de trabalho. “Desse modo, a educação passa a ser reconfigurada com vistas a atender a interesses mercantis, visando ao suprimento de exigências do mercado, orientada por padrões de produtividade, eficiência e eficácia.” (MOREIRA; SOUZA; CARNEIRO, 2011, p. 56).

De acordo com Frigotto (2010, p. 163),

A investida para se implantarem os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor “público”. O que é, sem dúvida, profundamente problemático é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área da saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da “produtividade e eficiência empresarial”. Mais preocupante ainda, quando os próprios dirigentes das universidades públicas aderem às ideias da “qualidade total”, sem qualificar esta qualidade.

Quando a lógica mercadológica, gerencialista do ideário neoliberal é inserida no campo educacional, tornam-se necessários mecanismos para aferir a qualidade da educação ministrada nas escolas e nos sistemas de ensino, tendo como critério os mesmos parâmetros do mercado. Dessa forma,

Seguindo a orientação mercadológica do Banco Mundial e outros organismos internacionais, os países periféricos passaram a implementar as **avaliações externas** [...] promovendo a **responsabilização especialmente dos professores** que, tendem a ser **premiados ou punidos** conforme os resultados dessas avaliações sejam positivos ou insatisfatórios. (MOREIRA; SOUZA; CARNEIRO, 2011, p. 55, grifo nosso).

Para Afonso, (2000, p. 119):

De acordo com esses pressupostos, sem resultados mensuráveis (que devem ser tornados públicos) não se consegue estabelecer uma base de responsabilização credível, tornando-se igualmente mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços – em ambos os casos, duas dimensões essenciais das novas orientações políticas e administrativas.

Tudo isso se deve ao fato de que o Estado se torna agora um “Estado-Avaliador”, expressão que

[...] quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados ou produtos* dos sistemas educativos. (AFONSO, 2000, p. 40, grifo do autor).

De acordo com Chirinéa (2010, p. 11)

No caso da educação, o Estado Avaliador mede e avalia a qualidade da educação tendo como ferramenta os testes realizados em larga escala, cuja proposta promove *ethos* competitivo nas unidades escolares, assim como repassa para as escolas a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso demonstrado nas avaliações externas.

Nesse novo contexto, ou seja, na “[...] nova pedagogia da hegemonia [...]” o esforço é pela “[...] naturalização dos fenômenos para a conciliação social.” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 772). Dessa forma, o projeto societário da burguesia

[...] elevou a educação à condição de importante indicador econômico e social de forma centralizada, por meio de programas de avaliação em larga escala para a educação básica. Nesta conjuntura, foram importantes os rearranjos entre as

unidades subnacionais – estados e municípios – e a União, que construíram processos de revisão entre as competências e as responsabilidades para os sistemas de ensino que culminaram em um amplo espectro de municipalização da educação básica [...] (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 772-773).

Bueno (2003) sintetiza com clareza a educação no contexto neoliberal, pautada no discurso da qualidade total:

A *sociedade* entendida como um todo harmônico, é cliente da *escola*, instituição também harmônica, à qual cabe atender, de forma *flexível*, e portanto *moderna*, ao *cliente-aluno*, que dela espera a satisfação de suas *necessidades*, as quais se resumem a uma formação profissional que o torne competitivo no mercado de trabalho. O *cliente-aluno* também é *cidadão*, o que significa ser trabalhador e consumidor, preparado para convivência democrática. Da *educação para a democracia* espera-se a entrega sem reservas às demandas do mercado, de forma flexível e responsável. (BUENO, 2003, p. 145, grifo do autor).

Dessa maneira, a educação passa a ser vista de outra forma, desconsiderando-se os princípios que sejam voltados para emancipação humana e o direito à educação.

Gentili (1997, p. 115) nos mostra que “[...] na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se no final da década de 80 como contraface do discurso da democratização” e que “[...] esta operação foi possível – em parte – devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo [...]”, o que facilita a compreensão de que a qualidade da educação dentro do contexto neoliberal assume um caráter mercantil. Destarte,

[...] para ser possível a mercantilização do conceito de qualidade foi necessário – primeiro – eliminar da agenda política as demandas democratizadoras que em seguida aos períodos pós-ditatoriais começaram a generalizar-se nas regiões. [...] Em outras palavras: a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo. (GENTILI, 1997, p. 116-117).

A partir da exposição do pensamento neoliberal, de suas influências e de algumas de suas consequências para a política educacional brasileira, torna-se necessário trazer à tona a discussão acerca da centralidade que as avaliações em larga escala ganharam dentro desse contexto.

#### **2.4 A centralidade das avaliações em larga escala no Brasil no contexto neoliberal: uma breve retrospectiva histórica**

Com a reforma do Aparelho do Estado implantada pelo Brasil a partir da década de 1990, o campo educacional passa por várias transformações, conforme discutimos anteriormente. Dentro desse contexto, o Brasil, seguindo os princípios da administração

pública gerencial que possui a terceira estratégia voltada “[...] para o **controle ou cobrança** a posteriori dos **resultados**” (BRASIL, 1995, p. 16, grifo nosso), legitima a avaliação como fator de promoção da qualidade.

A partir desse período, as ações do Estado com relação à educação, por seguirem as orientações de organismos internacionais como o BM, são voltadas à priorização da Educação Básica, buscando “[...] maior eficiência na administração educacional, participação da comunidade na administração e nos custos escolares, descentralização das instituições escolares, análise econômica dos resultados e criação de sistemas de avaliação nacional [...]” (LOUREIRO, 2010, p. 18).

De acordo com Freitas, D. N. T. (2007, p. 51)

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira. O interesse estatal pela avaliação, mesmo presente desde os primórdios da pesquisa institucionalizada e do planejamento educacional no Brasil (anos de 1930), somente ao final dos anos de 1980 culminou no delineamento de um sistema nacional de avaliação, que propunha articular medida, avaliação e informação educacionais e estas ao planejamento.

Diante do exposto no excerto acima, torna-se possível localizar o período em que as avaliações em larga escala ganham centralidade. A autora esclarece ainda que

[...] o interesse pela avaliação em larga escala como expediente de governo da educação básica fortaleceu-se com a intensificação do questionamento da qualidade tanto da expansão como dos resultados do ensino, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980. Nesse momento, o tema “perda de qualidade” do ensino público (estatal) animou o debate político e teórico do país. (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 53).

Com a justificativa de que a descentralização traria mais autonomia às escolas, e que a atuação da comunidade na administração e na captação de recursos contribuiria para o desempenho das instituições escolares, os princípios gerencialistas (pautados na gestão pública eficiente e a baixo custo) começaram a ser implantados no campo educacional. Dessa forma, a qualidade (presente na lógica de mercado) é colocada em evidência e as avaliações em larga escala, que permitem seu controle assumem, então, uma posição central nas políticas educacionais.

As avaliações em larga escala podem acontecer em três níveis: federal, estadual e municipal. São aplicadas com elaboração externa às unidades escolares em datas previamente marcadas, desenvolvidas no âmbito de sistemas de ensino, visando, especialmente, o subsídio aos governos em suas políticas públicas na área educacional.

Cabe-nos ressaltar que o INEP (autarquia federal vinculada ao MEC), foi criado pela Lei nº 378/1937 e com as alterações de suas funções, atualmente se caracteriza como o disparador e fiscalizador das principais legislações e avaliações que influem nas questões qualitativas e quantitativas da educação básica e superior. A função do INEP é de elaborar documentos “[...] para balizar políticas, metas e ações que devem ser empreendidas pelas escolas brasileiras na busca de qualificar seus processos educativos.” (CHIRINÉA, 2010, p. 12).

Numa retrospectiva da história das iniciativas da avaliação em larga escala no Brasil, Werle (2011, p. 774), aponta que

É no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica que, com reformulações importantes, ainda hoje estão em vigor. O Ministério da Educação (MEC) realiza uma aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte.

Dando continuidade, à contextualização histórica, a autora nos indica que

Em 1990, inicia o 1º ciclo Saep, desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. É a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. [...] No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. (WERLE, 2011, p. 774-775).

O MEC – Ministério da Educação, “[...] intensificou medidas após a Reforma Bresser e consolidou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outras políticas de monitoramento como o próprio censo educacional.” (PAZ, 2011, p. 21). Nesse período “[...] o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas [...]” e o MEC tem suas funções restringidas “[...] à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação [...]”, ou seja, sucede uma “[...] reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas.” (WERLE, 2011, p. 775).

Com essa reordenação no processo de avaliação em larga escala, o SAEB passa a ocorrer bienalmente, tendo como foco curricular a Língua Portuguesa – relacionada à leitura e a Matemática – voltada para solução de problemas. O SAEB avalia em âmbito nacional,



estudantes de redes públicas e privadas da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (WERLE, 2011).

Freitas, D. N. T. (2007, p. 63) assinala que

No Brasil, o período de 1988-2002 registrou a criação, a institucionalização, o desenvolvimento e a consolidação do SAEB, tendo este somado com a instituição de exames nacionais e com a montagem de um sistema nacional de informação educacional, viabilizado com a revisão metodológica das estatísticas educacionais e com inovações possibilitadas pela informatização de dados da educação.

Ao trazer os marcos constitucionais do complexo “medida-avaliação-informação”, a autora acima citada esclarece que estes “[...] foram fixados em dois momentos distintos: no processo que estabeleceu uma nova ordem institucional no país, explicitada no texto da Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 [...]” e nas alterações da Constituição Federal, representadas pelas Emendas Constitucionais 14/1996 e 19/1996 (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 63-64).

No texto constitucional, Freitas, D. N. T. (2007) destaca os artigos 206 e 209, que remetem à problemática da avaliação educacional. O artigo 206 traz em seu inciso VII a “garantia de padrão de qualidade”, que

[...] figura como um dos princípios basilares do ensino, suscitando questões que dizem respeito, também, à avaliação educacional. Entre outros: o que é qualidade? por que ótica defini-la? qualidade para quem? qualidade para quê? como aferir a qualidade do ensino? qual padrão de qualidade? como estabelecê-lo com propriedade? como garantir um determinado padrão de qualidade do ensino e que contribuição pode dar a avaliação? (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 64).

De acordo com a autora mencionada as respostas às questões cabem à política educacional “[...] explicitando-as em suas estratégias e instrumentos de realização (norma infraconstitucional, regulamentação administrativa, planejamento educacional e mediações de sua execução e avaliação).” (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 64).

A partir do exposto acima, podemos perceber que o artigo 206 da Carta Magna desencadeia uma série de questões ligadas à avaliação educacional. Além disso, os questionamentos trazidos pela autora estimulam uma discussão acerca da qualidade educacional, assunto que será discutido no capítulo 3 desta dissertação.

O artigo 209 da CF aponta que “[...] O ensino é **livre à iniciativa privada**, atendidas as seguintes condições: [...] II - autorização e **avaliação de qualidade pelo Poder Público**. [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso). Sobre tal artigo, entendemos que

[...] a “avaliação da qualidade” pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Num Estado cuja ordem constitucional tem por fundamentos declarados princípios liberais (artigos 1º, 2º, 3º e 4º da Constituição

Federal de 1988), requerer da iniciativa privada a sujeição à avaliação do “Poder Público” supõe, antes, que esta ocorra no ensino público. (FREITAS, D. N. T., 2007, p. 64).

A Lei 9.394 de 1996 (LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em consonância com o artigo 209 da CF/1988 traz em seu artigo 7º que “[...] O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...] II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; [...]” (BRASIL, 1996).

Além do artigo 7º, a LDBEN/1996, traz em seu artigo 9º que

[...] **A União** incumbir-se-á de: [...]

VI - assegurar **processo nacional de avaliação do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, **objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;** [...]

VIII - assegurar **processo nacional de avaliação das instituições de educação superior**, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O artigo 87 do dispositivo legal institui a “Década da Educação”, que deveria ser iniciada um ano a partir da publicação da LDBEN/1996. Em seu parágrafo 3º, o referido artigo exige que “[...] Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] **IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental** do seu território ao **sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Werle (2011) esclarece que a LDBEN/1996 legitima e reafirma o papel da avaliação externa, além de exigir sua universalização. Cabe ressaltar ainda que tal Lei atribui competência à União no que tange à coleta, análise e a disseminação de informações sobre a educação e rege também que essa esfera de governo é responsável por assegurar, em colaboração com os sistemas, o processo nacional de avaliação do rendimento em todos os níveis educacionais, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Silva, Conrado e Luz (2011) destacam que na LDBEN/1996

[...] a avaliação apresenta-se como o eixo importante, atribuindo-se como competência da União a seguinte abrangência: a) avaliação do rendimento do ensino fundamental (art. 87, par. 3º); b) a avaliação do rendimento do ensino médio e superior (art. 9º); c) avaliação institucional, remetendo à autorização, reconhecimento, credenciamento dos Cursos e das Instituições de Ensino Superior - IES - (art. 9º), de acordo com a elaboração e a execução do seu projeto pedagógico (art. 12); d) avaliação do desempenho dos docentes como base para a progressão funcional (art. 67). (SILVA; CONRADO; LUZ, 2011, p. 12).

Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e “a avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Saeb, amostral, focado em competências em leitura e

matemática, passa a contar [...] com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio [...]” (WERLE, 2011, p. 776).

O ENEM abrange estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio e possui os objetivos de aferir as competências e habilidades relacionadas aos conteúdos constantes do currículo da educação básica, além de “democratizar” as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior e a reestruturação dos currículos.

Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior. (WERLE, 2011, p. 776).

Além de concordar com a colocação da autora de que o ENEM “extrapola” o objetivo de avaliar as aprendizagens, entendemos com a mesma que o Exame vem paulatinamente ganhando espaço e força a partir de três fatores: pelo fato de Universidades passarem a adotar os resultados obtidos para o ingresso dos estudantes ao Ensino Superior, com a utilização dos resultados no ProUni – Programa Universidade para Todos e com a implantação do SISU – Sistema de Seleção Unificada.

Outro marco importante está nos anos de 1997 e 1998, momento em que “[...] verifica-se a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação em larga escala sob a coordenação da Oficina da Unesco-Orelac, prenunciando nova fase na sistemática de avaliação da Educação Básica.” (WERLE, 2011, p. 777). Em 2000, o Brasil inicia sua participação no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – o qual se realiza trienalmente.

Em 2005 foi instituída a Prova Brasil (também conhecida como ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar), que tem como objetivo avaliar censitariamente, em Língua Portuguesa e Matemática, alunos das 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (respectivamente, 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos de escolaridade) contemplando as redes de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para 9 anos. Com essa nova modalidade, o MEC visa a obtenção de dados mais detalhados sobre a realidade educacional.

Esta vem sendo calculada em uma escala numérica de 0 a 500 pontos, sendo que a média alcançada nas escolas corresponde ao número de competências e habilidades que os alunos, até a faixa etária exigida para a resolução da prova, desenvolveram. Acredita-se que com o avanço paulatino das séries as competências e as habilidades irão se aperfeiçoando e se agrupando a outras exigidas pelo currículo proposto pelos órgãos legisladores. (ROSTIROLA, 2011, p. 6).

Tanto o SAEB quanto a Prova Brasil avaliam habilidades de leitura e resolução de problemas, a diferença é que a segunda possui abrangência universal, ou seja, avalia todos os alunos das 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental de escolas públicas, desde que pertencentes a turmas de 20 ou mais alunos (WERLE, 2011).

Nesse ponto, cabe salientar que os dados da Prova Brasil e do SAEB são utilizados para constituição do IDEB, que é um instrumento de medida criado em 2007 pelo INEP, que combina dois indicadores: o desempenho dos alunos nos referidos testes e os indicadores de fluxo, como promoção, repetência e evasão. “Os testes padronizados [...] são os principais instrumentos de avaliação externa que conduzem ao resultado do índice, no que se refere a rendimento e desempenho escolares.” (CHIRINÉA, 2010, p. 16).

Fernandes (2007), então Presidente do INEP, afirma que o IDEB

[...] possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação. (BRASIL, 2007, p. 8).

Do ponto de vista governamental, o IDEB tem o objetivo de identificar os resultados de desempenho das redes e das escolas públicas mais frágeis a partir de critérios objetivos, induzindo a União a dar apoio aos casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias com base em critérios substantivos, em substituição ao repasse com base em critérios subjetivos. A meta do IDEB é que as escolas do Brasil apresentem um desenvolvimento comparado ao dos países mais desenvolvidos.

Pode-se concluir que de acordo com a política pública de governo a avaliação dos resultados do IDEB é muito importante para o país. No entanto, coadunamos com a ideia contraposta de que

[...] existem algumas dimensões que contribuem para qualificar escolas e aumentar o nível do IDEB, mas que são negligenciadas pelos testes padronizados. O tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, sua estrutura física e a prática didático pedagógica, não são considerados no momento da aferição do IDEB. Contudo, constituem fatores determinantes para a qualidade, na medida em que se articulam em prol de um bom desempenho escolar (CHIRINÉA, 2010, p. 12).

No primeiro semestre de 2008, com o propósito de diagnosticar problemas de leitura e escrita no 2º ano do Ensino Fundamental, foi implementada a Provinha Brasil, que tem como objetivo avaliar o processo de alfabetização desde as etapas mais precoces da escolarização, quando ainda existe, em função do tempo, possibilidades de intervenções, de acordo com as ideias governamentais. Essa avaliação foi implantada para atender a proposta incluída no

Compromisso Todos Pela Educação que se refere à alfabetização das crianças até no máximo oito anos de idade, devendo os resultados ser aferidos por exame periódico específico.

Conforme orientações do Inep esta pode ser idealizada como um instrumento pedagógico sem cunho classificatório, haja vista que os resultados obtidos pelos educandos nesta avaliação são computados na escola, possibilitando assim, a comunidade escolar planejar metas e ações que de fato façam frente as demandas educacionais e reduzam as deficiências do ensino público no país. (ROSTIROLA, 2011, p. 6).

Outras iniciativas de avaliação que não são foco dessa pesquisa foram introduzidas nas políticas educacionais, como por exemplo, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, instituído pela Portaria 14 de 2010, mencionado por Werle (2011).

Depreende-se do exposto que a partir da década de 1990, com os novos rumos que o neoliberalismo (com a ação massiva dos organismos internacionais) traçou à educação brasileira, o Estado se tornou o centro de avaliação das políticas e projetos implementados no ensino, principalmente após a promulgação da LDBEN de 1996.

Nesse momento, torna-se necessário discutir acerca das concepções de qualidade educacional para que possamos ter subsídio teórico para análise dos dados. Dessa forma, no próximo capítulo apresentaremos essa discussão a partir de documentos oficiais federais e da literatura que trata sobre a temática.

### 3 QUE QUALIDADE BUSCAMOS?

Ao falarmos de qualidade educacional, temos a consciência de que estamos adentrando um campo que possui muitas dificuldades, pois ao mesmo tempo que há um clamor da sociedade que reclama que as escolas públicas não são de qualidade, paradoxalmente nos deparamos com a “[...] ausência de um conceito inequívoco de qualidade.” (PARO, 2000, p. 24).

Nesse sentido, entendemos que “Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7).

Este capítulo tem como objetivo trazer uma discussão acerca da qualidade educacional nos dispositivos legais federais que entendemos de grande importância para o campo educacional, quais sejam, a CF/1988, a LDBEN/1996 e o PNE/2014 e na literatura que trata sobre o tema.

É necessário salientar que analisar qualidade educacional na legislação é tarefa complexa, pois não depende de “olhar” somente a letra da lei, mas também é imprescindível que se analise o que está subjacente a ela, ou seja, a legislação é elaborada dentro de um contexto histórico e político que também precisa ser analisado.

Cabe-nos salientar que compreendemos a educação “[...] como apropriação da cultura com vistas à formação do homem histórico.” (PARO, 2008, p. 128). Nesse entendimento, a qualidade do ensino “[...] consiste em levar em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presente as dimensões individual e social.” (PARO, 2008, p. 128).

A dimensão individual, de acordo com Paro (2008), consiste na apropriação da cultura pelo educando para formação de sua personalidade, de forma que seu bem-estar seja alcançado por meio do usufruto dos bens sociais e culturais, pois,

Sendo o homem um ser que se autocria pelo trabalho, nessa sua autocriação produz o supérfluo – ou seja aquilo que transcende a necessidade natural e se apresenta como desejável pelo homem em sua postura ética de não indiferença em relação ao mundo em que se encontra. Essa produção do supérfluo é que lhe imprime sua dimensão histórica, possibilitando a criação e acumulação da cultura e a transformação e enriquecimento constantes do mundo em que vive. (PARO, 2008, p. 128-129).

Nesse sentido, a cultura produzida historicamente é apropriada pelo indivíduo por meio da educação (PARO, 2008).

A dimensão social diz respeito à pluralidade do homem como ser histórico, de maneira que “[...] não se trata de educar apenas para o bem viver individual, mas para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos.”, ou seja, “[...] pode-se considerar que a dimensão social da educação deve referir-se obrigatoriamente à formação para a democracia.” (PARO, 2008, p. 129).

Para discutir o assunto, traremos num primeiro momento o debate teórico acerca da qualidade educacional, para posteriormente, trazermos a análise de dispositivos legais federais. Por último traremos a discussão acerca das consequências que a busca da qualidade total, via avaliações em larga escala podem trazer para educação e a possibilidade de olhar a avaliação da qualidade educacional de outra forma.

### **3.1 Um debate acerca da qualidade educacional**

Compreendemos que para analisar a qualidade educacional é preciso considerar que essa pode se alterar por estar inserida em certo contexto histórico ou seja, “[...] o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204, grifo nosso).

Oliveira e Araújo (2005) assinalam essa mudança histórica ao esclarecerem que no Brasil, foram construídos três diferentes significados de qualidade:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8).

Nesse ponto, torna-se necessário explicitar que “[...] nas últimas décadas, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Com a “[...] oferta limitada de oportunidades de escolarização [...] a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8). Diante do problema, a partir da década de 1940 houve um processo de expansão oportunidades educacionais, período em que

Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades

a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8).

Outro ponto importante é que a partir da noção de qualidade educacional pautada na insuficiência de vagas, bastava a construção de prédios para solucionar o problema, sem se pensar na qualidade do ensino (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Assim, a partir de 1940 a política de ampliação das oportunidades de escolarização concentrou-se, basicamente, na construção de prédios escolares, na compra de material escolar, muitas vezes de segunda categoria, e na precarização do trabalho docente pelo aviltamento dos salários e das condições de trabalho. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9).

Com a inserção dos novos atores na escola geram-se “[...] obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população.”. Sendo assim, “[...] os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9).

Apesar da expansão escolar – que foi realizada por meio da construção de prédios –, o Brasil chega ao final da década de 1980 com alta taxa de repetência, evidenciando que a educação brasileira era de baixa qualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Continuando a retrospectiva histórica acerca das percepções de qualidade educacional no Brasil, os autores assinalam que

A década de 1990 é marcada pela tendência de regularização do fluxo no ensino fundamental por meio da **adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem** que foram difundidos a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (lei n. 9.394/96), mas que já vinham sendo adotados em vários estados e municípios desde a década de 1980. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 10, grifo nosso).

#### A adoção das políticas acima destacadas

[...] incide exatamente na questão da falta de qualidade, evitando os mecanismos internos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na exclusão pela expulsão “contabilizada” como evasão. [...] Na verdade, o seu grande impacto observa-se nos **índices utilizados até então para medir a eficiência dos sistemas de ensino**, não incidindo diretamente sobre o problema. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 11, grifo nosso).

Dessa forma, podemos perceber que há uma complexidade para verificar a qualidade educacional, pois agora há uma indução à aprovação e o sistema conta com o índice de 70% de alunos concluintes (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Nesse ponto, chegamos à incorporação do terceiro indicador que é



[...] a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala, nos moldes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos, conhecido como Provão, para o Ensino Superior. A partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados **exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento** que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização. Com a aplicação do teste, o pressuposto é que seja possível avaliar, segundo essa lógica, se o aluno aprendeu ou não aqueles conteúdos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 12, grifo nosso).

Sordi (2012a), discute que a “lógica” que perpassa as políticas de avaliação é pautada no pressuposto de que a escola pública é ocupada massivamente por segmentos vulneráveis da sociedade. A autora critica os neoliberais, que possuem o entendimento de que para os pobres “[...] um padrão de qualidade mais rasteiro é suficiente.”, tendo em vista que “Este pressuposto [...] parece ser o preço a pagar pela universalização do acesso da classe trabalhadora à educação escolarizada.”, ou seja, “[...] Se quisermos escola para todos, temos que aceitar a ideia de que patamares diferenciados de qualidade serão inevitáveis.” (SORDI, 2012a, p. 159-160).

É possível afirmar que existe uma dificuldade em definir qualidade, pois se trata de “[...] um processo extremamente perigoso porque o conceito qualidade não existe em si; não se mantém sozinho, estanque e independente de outros fatores, como ideologias, valores, crenças, ideais de sociedade e visão de homem.”, ou seja, a qualidade “[...] depende de fatores que lhe dão validade e credibilidade.” (CHIRINÉA, 2010, p. 53).

Na mesma linha de pensamento, Sousa (2008, p. 267) entende que

Qualidade não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam.

De acordo com os neoliberais, sem a concorrência meritocrática não é possível alcançar a qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 2001). Dessa maneira, “De um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874).

Assunção (2013, p. 29) afirma que a qualidade educacional “[...] deve estar em sintonia com o projeto de sociedade, com vistas à emancipação daqueles que dela partilham [...]”, de acordo com o conceito adotado pelo documento de referência da Conferência

Nacional de Educação – CONAE (2012). Acerca da “lógica” utilizada para alcançar a qualidade educacional, a autora nos evidencia que

[...] trata-se na verdade de uma engenharia política oriunda de agentes externos que têm como pano de fundo a Reforma Administrativa do Estado que redimensionaram as políticas públicas educacionais, estas que preconizam dentre outras ações, a **política de avaliação** voltada para **lógica de resultados**, sustentada objetivamente na realização de testes padronizados de forma peremptória, ou seja, onde a palavra final é a dos testes, das notas, de uma representação matemática que gera um índice, que deve definir se aquela escola, e/ou se aquele aluno, e/ou se aquele professor está devidamente enquadrado no modelo de qualidade da educação; **pensamento remanescente de uma sociedade meritocrática**, que arbitrariamente relaciona mérito à igualdade de oportunidades (mascaradamente) asseguradas pelo Estado. (ASSUNÇÃO, 2013, p. 29-30, grifo nosso).

Com a lógica da competição, implantada pelo neoliberalismo, a qualidade educacional está relacionada à elevação de índices de desempenho e boas posições nos *rankings* nacionais e internacionais da educação.

Nesse sentido, para qualificar as instituições escolares, é preciso adequá-las à lógica de competição, como sinônimo de eficiência e produtividade. Há, portanto, direcionamentos sob a égide da boa escola, do bom ensino, de bons professores, não para todos, como a questão da democratização em termos quantitativos, mas, para poucos privilegiados, geralmente os frequentadores de escolas particulares, contribuindo para perpetuação do dualismo público e privado. (CHIRINÉA, 2010, p. 54).

Com tanta dificuldade em definir a tão almejada “qualidade educacional” é possível, diante do exposto, afirmar que existem algumas questões que não são tratadas pelos testes padronizados, como por exemplo, o tipo de gestão, o ambiente educativo, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, sua estrutura física e a prática didático pedagógica (CHIRINÉA, 2010).

Como já era de se esperar, a tarefa de definir “parâmetros” que indiquem qualidade no campo educacional é bastante complexa. No entanto é preciso salientar as grandes contribuições de Oliveira e Araújo (2005), que afirmam que

[...] embora a redefinição de políticas de financiamento e alocação de recursos para a educação brasileira seja urgente e necessária, é preciso pensar de forma articulada num conjunto de indicadores que permita configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima e cultura organizacional e avaliação. Ou seja, é preciso pensar numa política de melhoria da qualidade de ensino que **articule insumos e processos**. (OLIVEIRA; ARAÚJO, p. 20, grifo nosso).

É possível destacar no pensamento dos autores acima citados a articulação entre insumos e processos para o alcance da qualidade. De forma bastante clara, os autores apontam também outro problema relacionado à qualidade educacional: a dificuldade em acionar a justiça pela falta de qualidade, tendo em vista o grande problema que há para caracterizar um

ensino sem qualidade ou de má qualidade, se não há parâmetros para o julgamento. Além disso, haveria dificuldade também para atribuir a responsabilidade do problema: “[...] a quem seria atribuída a responsabilidade? Às secretarias de educação? Ao ministro? Ao chefe do Executivo? Ao diretor do estabelecimento de ensino? Aos professores?” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 17).

Para os autores é necessária a articulação entre política de financiamento e indicadores de qualidade,

[...] numa espécie de contrato em que se define o que se espera das escolas e a forma de alcançar esses objetivos, a partir das variáveis sociopolíticas de cada sistema escolar e de cada escola, a fim de amenizar os históricos padrões de iniquidade e de ineficiência e, ao mesmo tempo, estabelecer padrões de qualidade de ensino que sirvam de medida de igualdade para a efetivação do direito à educação, tornando-o passível de demanda jurídica caso a oferta irregular seja considerada como uma oferta que se distancia desses padrões de qualidade pactuados. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 21).

Para tanto deve ser efetivado o princípio constitucional constante do artigo 206: “padrão de qualidade do ensino”, como outra dimensão do direito à educação, o que não isenta os pesquisadores do campo educacional da responsabilidade em “[...] traduzir o “padrão de qualidade” num conjunto de indicadores passível de exigência judicial.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 21).

Diante da exposição realizada até o momento, emergem então as indissociáveis questões: O que seria a tão almejada qualidade educacional? Que parâmetros podem ser utilizados para averiguar se esta fora alcançada?

Sousa (2008) revela que pesquisas do campo da avaliação educacional apontam “[...] para a intencionalidade e a dimensão social do conhecimento produzido sob o pressuposto de uma razão plural e dialógica”, porém, a autora afirma que infelizmente “[...] as contribuições presentes na literatura não têm tido força para direcionar a tendência dominante nas concepções e práticas de avaliação escolar em nossas instituições educacionais.” (SOUSA, 2008, p. 270-271).

Para discutir qualidade educacional, apoiamo-nos no conceito de qualidade social, que, segundo Silva M. A. (2009, p. 223), “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas.”. Uma escola de qualidade social

[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento

social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, M. A., 2009, p. 223).

Bertagna (2012) que defende a vertente sociológica da avaliação trabalha com a concepção de formação humana pautada no conceito de qualidade social utilizado por Silva M. A. (2009). A autora questiona “[...] essa visão de qualidade atrelada simplesmente ao desempenho em português e matemática, pois ela é muito limitada.” (BERTAGNA, 2012, p. 116).

Qualidade, portanto, não deve ser vista apenas como “domínio de Português e Matemática”, mas além disso, incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a qualidade da escola depende da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola. (FREITAS et al., 2012a, p. 79).

Flach (2005) aponta que a concepção de qualidade social busca a superação do modelo empresarial para atender aos interesses dos trabalhadores, ou seja, “Na perspectiva da qualidade social em educação os interesses populares demonstram-se mais fortalecidos que o discurso vazio sobre a qualidade da educação na perspectiva capitalista.” (FLACH, 2005, p. 17).

Cabe-nos ressaltar que entendemos que “[...] a **educação** é um bem social que o **Estado deve garantir**. Garantia esta que, necessariamente, **tem que apresentar qualidade** em termos de oferta a todos em nível consistente, não apenas num limiar mínimo” e que “A qualidade como obrigação no serviço público apresenta duas faces: a da regulação de parte do poder público e a correspondente responsabilidade dos governantes e a da contrarregulação por parte de todos aqueles que constroem os diferentes contextos de prática.” (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 27, grifo nosso).

Nesse ponto, cabe ressaltar que “[...] o termo “regulação” está relacionado à ação de privatização do Estado no âmbito das políticas neoliberais. Ao privatizar, o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de ‘regulação do mercado’.” (FREITAS, L. C., 2005, p. 921). Já, a contra-regulação

[...] é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social. (FREITAS, L. C., 2005, p. 912).

Essa contra-regulação permite caminhar no sentido contrário às normas estabelecidas verticalmente, “de cima para baixo” e promover transformações dentro da escola,

transformações essas que fazem chegar a uma qualidade educacional numa perspectiva diferente da que está instaurada.

Nesse sentido, compreendemos que

[...] a qualidade envolve o domínio do português e da matemática, mas, também, dos demais componentes curriculares, além de estratégias de desenvolvimento humano, numa **perspectiva crítica e emancipadora**, propiciando condições de inserção social, igualdade e justiça. (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 28, grifo nosso).

Dessa forma, a qualidade da escola está ligada ao exterior da escola (entorno) e com os processos de gestão e de interação do interior da escola. Assim,

A qualidade da educação e, portanto, sua qualidade social está diretamente relacionada ao Projeto Político-Pedagógico promovido, organizado, desenvolvido e **avaliado no coletivo**, a partir de processos de reflexividade da comunidade escolar, nos quais são utilizados os dados dos diferentes níveis de avaliação – de sala de aula, institucional e de larga escala ou de sistemas de ensino. Os contextos de práticas são espaços de protagonismo de coletivos nos quais a “**qualidade negociada**” pode ser construída e articulada na perspectiva de contemplar a qualidade social da educação. (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 28, grifo nosso).

Para condução da qualidade negociada, que é o “[...] produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente” (FREITAS, L. C., 2005, p. 911), o instrumento de referência é o Projeto político pedagógico (PPP). Dessa maneira, está presente a ideia de mudança, considerando-a

[...] uma construção local apoiada e não uma transferência desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – consideradas as políticas globais emanadas de órgãos centrais – que configura uma cesta de indicadores com os quais se compromete e se responsabiliza, demandando do Poder Público as condições necessárias à sua realização. Esta forma de relacionamento exclui tanto as formas autoritárias de gestão baseadas na verticalização das decisões como exclui igualmente o populismo e o democratismo de formas de gestão que transferem inadequadamente (para não dizer que abandonam) para a “ponta” as decisões, unilateralizando-as e omitindo-se. (FREITAS, L. C., 2005, p. 924).

Silva M. A. (2009) aponta alguns indicadores da qualidade social na educação, dividindo-os em determinantes externos e determinantes internos que contribuem para referência da qualidade escolar. Com relação aos determinantes do lado de fora da escola, temos:

- a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e

de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.

c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.

d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, M. A., 2009, p. 224, grifo da autora).

Internamente à escola, a autora traz elementos como

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares.” (SILVA, M. A., 2009, p. 224).

Os elementos apresentados pela autora subsidiam a compreensão dos aspectos que compõem a qualidade educacional. Sendo assim, defendemos a concepção de qualidade social que foi desenvolvida a partir do entendimento de que a educação é um instrumento de transformação social, que se dá pela via da emancipação do estudante, esperando que este, se torne um sujeito ativo em sua comunidade e na sociedade como um todo.

Flach (2005) em sua pesquisa utiliza quatro eixos indicadores de qualidade social: “a) educação como direito de **cidadania**; b) **participação** popular na gestão; c) **valorização dos trabalhadores** em educação; e d) **recursos adequados**.” (FLACH, 2005, p. 18-19, grifo da autora).

Diante da exposição realizada, podemos afirmar que aquelas questões que emergiram durante as discussões desta seção acerca do que seria a almejada qualidade educacional e sobre os parâmetros que podem ser utilizados para averiguar se esta fora alcançada, podem ser respondidas da seguinte forma: existem duas concepções de qualidade educacional, sendo que uma delas se apoia na lógica mercadológica (empresarial) e a outra, que caminha em direção à emancipação.

A “perseguida” qualidade educacional, para os empresários significa o cumprimento de metas estabelecidas por organismos internacionais. Nessa concepção, “a qualidade em questão baseia-se na transferência, para a escola, de concepções inicialmente consagradas por grandes empresas do Primeiro Mundo.” (BUENO, 2003, p. 16). Os parâmetros utilizados são de eficácia, eficiência e produtividade advindas do mundo do mercado e os instrumentos são as avaliações em larga escala. Os resultados são quantitativos, estatísticos, geram gráficos, classificações e *ranqueamento*. Com base nos resultados (produtos) constantes do instrumento

de aferição (avaliação) é possível responsabilizar o professor ou a instituição pelo fracasso ou sucesso. Nesse campo (mercadológico), a nomenclatura utilizada é “qualidade total”, que “[...] longe de vincular-se a propósitos humanistas, apenas reflete a competição sem limites [...]” (BUENO, 2003, p. 82).

São indicadores da qualidade total: “a) Educação como mercadoria; b) Gestão eficiente; c) Maximização do trabalho; d) Redução de custos.” (FLACH, 2005, p. 34). Nessa perspectiva, a atividade educativa é reduzida “[...] a um processo essencialmente mercantil, diante do qual não só é inteiramente indiferente o estado atual de heteronomia das consciências, como também ausente qualquer responsabilidade ética quanto à reprodução da dominação.” (BUENO, 2003, p. 147).

As determinações da qualidade total, ao adentrarem os espaços escolares “[...] fortalecem cada vez mais um modelo empresarial em detrimento daquele que pensa e age sobre as necessidades e condições do contexto escolar, tolhendo a possibilidade de emancipação das classes populares.” (FLACH, 2005, p. 32).

Nossa concepção aponta que, para que haja qualidade, é necessário que aluno saiba português e matemática, mas também é preciso que sejam observadas outras dimensões que vão além das que propõem as avaliações em larga escala. É necessário “[...] incluir os processos que conduzam à emancipação humana e ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa.” (FREITAS et al., 2012a, p. 79). Dessa forma é necessário lutar para que educação seja “[...] uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social [...]” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16-17).

Dentro dessa concepção emancipatória de educação, a nomenclatura utilizada é “qualidade social”, que tem como pilar de sustentação a construção coletiva, ou seja, valoriza a participação de todos os agentes escolares, no sentido de um compartilhamento dos objetivos e das responsabilidades, com base no entendimento de que todos são responsáveis pela educação e não somente o professor ou a Instituição escolar.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que “[...] A qualidade não é optativa do serviço público. É uma obrigação.” (FREITAS et al., 2012a, p. 79), ou seja, não cabem à esfera de direitos sociais as práticas utilizadas pelo mercado.

O quadro elaborado por Flach (2005, p. 41) aponta claramente as diferenças entre as concepções de qualidade da educação, no que tange aos sujeitos:

**Quadro 2** – Os sujeitos da Qualidade Total e Qualidade Social na educação

SUJEITOS	QUALIDADE TOTAL	QUALIDADE SOCIAL
Poder Público	Elaborador de propostas e projetos a serem executados	Articulador da gestão democrática Mantenedor da escola
Escola	Empresa e gerenciada como tal	Representa a síntese das diversas influências (sociais, históricas, econômicas e políticas)
Professor	Insumo no sistema produtivo	Trabalhador envolvido no processo educativo

Fonte: Flach (2005)

Com relação ao processo educativo, a mesma autora sintetiza em outro quadro os aspectos específicos da qualidade total e da qualidade social da educação, que dão clareza às diferenças existentes entre elas:

**Quadro 3** – Aspectos específicos da qualidade total e da qualidade social da educação

ASPECTOS ESPECÍFICOS	QUALIDADE TOTAL	QUALIDADE SOCIAL
Preocupação	- Resultados obtidos que se concretizam em dados numéricos - Eficiência e eficácia = produtividade e quantidade	- Emancipação intelectual e produtiva Qualidade = desenvolvimento intelectual da maioria
Trabalho dos profissionais	- Maximizado, alienado	Vinculação aos fatores sociais e econômicos
Fins educativos	Vinculação ao sistema produtivo	Trabalhador envolvido no processo educativo
Objetivos	Manter a hegemonia capitalista, através da permanência do <i>status quo</i>	Superar a hegemonia, criando-se uma contra hegemonia

Fonte: Flach (2005)



Depreende-se do exposto que as avaliações em larga escala podem seguir a égide do mercado retirando a educação da esfera dos direitos sociais, transformando-a em mercadoria. Entendemos ainda que existem outras possibilidades de avaliação e outra concepção de qualidade educacional, tornando primordial a retomada da ideia de Freitas et al. (2012a) de que é possível “caminhar na contramão”, pautando-se na concepção de educação como “prática social” e como “ato político” (SILVA, M. A., 2009).

Conforme já expusemos, compreendemos que a educação de qualidade é um bem social, direito de todos e que deve ser garantida pelo Estado (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012), sendo a participação é imprescindível. No entanto, a partir da década de 90, os discursos hegemônicos advindos do neoliberalismo, pautados no campo mercadológico se impuseram com eloquência no campo educacional, sendo implantada a ideia de qualidade total na educação.

Dessa forma, compreendemos que a qualidade educacional está inserida em um contexto político e ideológico e seu entendimento é fruto de pressupostos adjacentes a essa ideologia.

A ligação orgânica entre as doutrinas e práticas neoliberais e os discursos e práticas da qualidade total encontram, no campo educacional, um lugar estratégico em duplo sentido: no nível da ideologia, a consolidação hegemônica de seus princípios, e no nível da economia, a formação de “recursos humanos” compatíveis com as novas exigências impostas pelo mercado. (BUENO, 2003, p. 82).

Com seus fundamentos assentados na ideologia neoliberal, a qualidade educacional passou a ser traduzida em notas. Posteriormente, com a utilização de índices como o IDEB e seus fundamentos ancorados na mesma ideologia, houve um reducionismo no conceito de qualidade educacional.

Conforme já exposto anteriormente, o BM estabelece diretrizes educacionais e nesse campo, a concepção de qualidade que emana do órgão “[...] fundamenta-se na adoção de “insumos”, que deverão conduzir a resultados a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas.” (SILVA, M. A., 2009, p. 222).

Como partimos do princípio de que a participação é o fio condutor da qualidade, discutiremos acerca da importância da construção coletiva dos indicadores de qualidade educacional, justificando nosso posicionamento.

De acordo com Bondioli (2004), para definir qualidade, é necessário refletir sobre seus aspectos, quais sejam:

- a qualidade tem uma natureza transacional;
- a qualidade tem uma natureza participativa;
- a qualidade tem uma natureza auto-reflexiva;
- a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- a qualidade é um processo;
- a qualidade tem uma natureza transformadora. (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Freitas, L. C. (2005) coaduna com as ideias da autora citada assinalando que para definição de qualidade é necessário explicitar “[...] seu caráter negociável, participativo, auto-reflexivo, contextual/plural, processual e transformador.” (FREITAS, L. C., 2005, p. 921).

Sobre o caráter negociável ou transacional, Bondioli (2004, p. 14) afirma que

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. [...]. A idéia de que a qualidade tenha uma natureza negociável significa [...] reconhecer a natureza ideológica, valorativa da qualidade e considerar o embate entre pontos de vista, idéias e interesses um recurso e não uma ameaça. (BONDIOLI, 2004, p. 14-15).

O destaque do caráter negociável da qualidade, de acordo com Freitas, L. C. (2005, p. 921) “[...] não significa deixar de lado os outros aspectos da natureza da qualidade”, mas essa opção se dá em virtude desta definição se contrastar “[...] mais abertamente com a noção corrente de qualidade adotada pelas políticas públicas neoliberais [...]” (FREITAS, L. C., 2005, p. 921).

Sobre a natureza participativa e “polifônica” da qualidade, Bondioli (2004) assinala que sem participação não existe qualidade, tendo em vista que “Definir e produzir qualidade são uma tarefa política, um trabalho democrático.” (BONDIOLI, 2004, p. 15).

Ao discutir sobre a natureza auto-reflexiva da qualidade, a autora afirma que

A qualidade não é um “ter de ser” estabelecido *a priori*, uma idéia abstrata que deve ser imposta à realidade, uma tarefa a ser executada ou um projeto a ser traduzido na prática. Ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática. É uma prática ou um conjunto de práticas às quais é atribuído de modelo porque são julgadas funcionais, eficazes, “de valor”. A qualidade é uma modelação das “boas práticas”, fruto de uma reflexão compartilhada sobre a capacidade de elas realizarem objetivos consensualmente definidos. Fazer qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins. (BONDIOLI, 2004, p. 15).

Sobre a natureza contextual, Bondioli (2004) assinala que os contextos são diferentes e, portanto, devemos observar a pluralidade da qualidade. Dessa forma, compreendemos que “[...] a contextualização da qualidade amplifica e enriquece de significado o compartilhar e constitui, ao mesmo tempo, um dispositivo de verificação e de controle da possibilidade de realização do modelo participado.” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

Com relação à sua natureza processual, entendemos com a autora que “A qualidade não é um produto, não é um dado. A qualidade constrói-se.”. Nesse sentido, “Fazer a qualidade é um trabalho que se desenreda com o tempo, que não se pode dizer nunca que esteja concluído, que cresce em si mesmo com um movimento em espiral.” (BONDIOLI, 2004, p. 16).

Depois de esclarecer sobre o caráter negociável e a natureza participativa, auto-reflexiva, contextual e processual da qualidade, sem defini-la, Bondioli (2004) afirma que essas dimensões

[...] substanciam-se e assumem valor quando produzem uma “transformação para melhor” em todos aqueles que estão envolvidos [...], mesmo que em posições diferentes. [...] O processo com que se faz, se assegura, se verifica, se contextualiza, se declina a qualidade é uma “co-construção” de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes. (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Por último, sobre a natureza transformadora da qualidade, temos que

A aquisição da consciência, a troca de saberes, o confronto construtivo de pontos de vista, o hábito de pactuar e examinar a realidade, a capacidade de cooperar constituem, igualmente, aspectos da “transformação para melhor” que se pretende induzir através do “fazer a qualidade”. A avaliação dessa “transformação” constituirá, portanto, o critério básico para comprovar a qualidade. (BONDIOLI, 2004, p. 17).

Sobre os indicadores de qualidade, Freitas, L. C. (2005, p. 922) aponta que os mesmos “[...] têm de ser uma construção social que se legitima e se desenvolve no interior da instituição escolar e têm seu lugar natural no curso da avaliação institucional, induzida e acompanhada pelas políticas públicas [...]”.

Como Werle, Scheffer e Moreira (2012, p. 26)

Valorizamos o contexto de práticas no qual há espaços de autonomia, de insubordinação, de apropriação e recontextualização. Ali ocorrem as operações de recepção, microrresistências, inércias, diferentes modos de praticar que são metáforas da ordem estabelecida e que manifestam, a um só tempo, o exercício e a burla da lei e da norma. Valorizamos o contexto das práticas onde se constrói a qualidade da educação, uma qualidade que envolve, a um só tempo, qualidade de rendimento, de gestão, de projeto político pedagógico; uma qualidade social que inclui necessariamente negociações.

Dessa maneira, temos a compreensão de que é possível resistir ao modelo estabelecido, a partir do coletivo pertencente à instituição educacional, que sabe de seus problemas e que tem condições de refletir sobre eles e apontar caminhos para mudança.

### 3.2 Qualidade educacional: o que dizem os dispositivos legais federais?

Diante do exposto, cabe-nos trazer nesse momento o que a legislação brasileira promulgada dentro do contexto aqui discutido, fala sobre a qualidade educacional. Entretanto, mesmo que nossa proposta seja a de analisar as políticas a partir de um contexto em que é redefinido o papel do Estado, período em o neoliberalismo se efetivou no Brasil (meados da década de 1990), iniciaremos nosso debate com a CF/1988, tendo em vista que tal Lei é resultado de muitas lutas pelo processo de redemocratização do país e que traz consigo grandes avanços, dentre eles o de considerar a educação como direito social, previsto no artigo 6º da referida lei (BRASIL, 1988).

Em seu artigo 205, a Carta Magna rege que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...] visando ao **pleno desenvolvimento** da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**.” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Cabe-nos ressaltar as apontamentos de Oliveira e Araújo (2005), quando do esclarecimento de que a CF/1988 “[...] assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história.”, entretanto, logo após sua promulgação, “[...] implementam-se no Brasil políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal”, criando “[...] um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6).

Num primeiro momento traremos os elementos da CF/1988 que tratam da qualidade educacional. Nesse sentido, a Lei e suas emendas trazem os seguintes artigos:

Art. 206 [...] VII - **garantia de padrão de qualidade**. [...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...] II - autorização e **avaliação de qualidade** pelo Poder Público. [...]

Art. 211. [...] § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade** do

ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) [...]

Art. 212. [...] § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, **garantia de padrão de qualidade** e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...]

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, [...] por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] III - **melhoria da qualidade** do ensino; [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Podemos perceber que a Carta Magna não define o que é qualidade educacional, mas utiliza os termos “padrão de qualidade”, “avaliação de qualidade”, “padrão mínimo de qualidade”, “garantia de padrão de qualidade”, “melhoria da qualidade do ensino”, sem fazer os desdobramentos necessários para o entendimento da questão.

Sobre a questão da qualidade no dispositivo legal mencionado, Silva, Conrado e Luz (2011) analisaram os artigos 206, 209, 211 e 214 e colocaram em evidência, o que é bastante plausível, o paradoxo existente no documento no que tange à “garantia de padrão de qualidade”, ao “padrão mínimo de qualidade” e à “melhoria da qualidade”, tendo em vista que

Se, de um lado, a palavra *garantia* denota responsabilidade e cautela, por outro lado, *padrão mínimo* sugere uma minimização da importância ou empenho; já *melhoria* sugere opção pelo movimento gradual (não pela superação, não ao que avance às raízes do problema). Nesse sentido, interpretamos como contraditório o uso do termo *qualidade* na Constituição. (SILVA; CONRADO; LUZ, 2011, p. 12, grifo dos autores).

Na LDBEN/1996, a qualidade educacional é abordada nos seguintes artigos:

**Art. 3º.** [...] **IX** - garantia de **padrão de qualidade**; [...]

**Art. 4º.** [...] **IX** - **padrões mínimos de qualidade** de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

**Art. 7º.** O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: [...] **II** - autorização de funcionamento e avaliação de **qualidade** pelo Poder Público; [...]

**Art. 9º.** A União incumbir-se-á de: [...] **VI** - assegurar processo nacional de **avaliação do rendimento escolar** [...] objetivando a definição de prioridades e a **melhoria da qualidade do ensino**;

**Art. 47º.** [...] § 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos **padrões de qualidade** mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

**Art. 70º.** [...] **IV** - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao **aprimoramento da qualidade** e à expansão do ensino;

**Art. 71º.** Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com: **I** - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino,

ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao **aprimoramento de sua qualidade** ou à sua expansão;

**Art. 74º.** A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar **ensino de qualidade**. [...] § 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao **padrão mínimo de qualidade**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Podemos observar que a palavra qualidade está presente em muitos artigos da LDBEN/1996, no entanto, como na CF/1988, os termos “aprimoramento da qualidade”, “padrão de qualidade” e “padrão mínimo de qualidade” mais uma vez são utilizados sem trazer o significado de qualidade.

Nesse sentido, Silva, Conrado e Luz (2011) apontam que apesar da utilização da palavra qualidade, o dispositivo legal não é contemplado com uma definição/significado, ou seja, a expressão “qualidade” foi “[...] usada, novamente, para dar brio ao termo ‘padrão mínimo’, chamando-nos atenção que o texto não expressa o significado pretendido.” (SILVA; CONRADO; LUZ, 2011, p. 13). Foi observado ainda pelos autores que a “melhoria da qualidade” e “aprimoramento da qualidade” “[...] aparecem de forma generalizada, também passando a idéia de movimento gradual, progressivo (sem sinalizar ruptura ou interrupção de algo)” (SILVA; CONRADO; LUZ, 2011, p. 13).

Devemos assinalar também o artigo 9º da referida Lei que rege que a União assegurará o processo de avaliação do rendimento escolar para melhoria da qualidade. Nesse sentido, podemos perceber a inserção das avaliações em larga escala como indutora da qualidade do ensino.

Para alinhar as discussões no âmbito da CF/1988 e da LDBEN/1996 sobre a qualidade educacional, Oliveira e Araújo (2005, p. 17, grifo nosso) apontam que

**[...] o texto constitucional e a legislação subsequente obriga que essa oferta educacional seja de qualidade. Contudo, se a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir de Constituição Federal de 1988, essa incorporação não foi suficiente para estabelecer de forma razoavelmente precisa em que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, o que dificulta bastante o acionamento da justiça em caso de oferta de ensino com má qualidade.**

Diante do exposto, compreendemos que a CF/1988 e a LDBEN/1996 não trazem de forma clara uma definição para qualidade educacional, sendo necessário “[...] pensar de forma articulada num conjunto de indicadores que permita configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima e cultura organizacional e avaliação.”. Nesse sentido, afirmam os autores que “[...] é preciso pensar numa política de

melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 20).

Promulgada em 11 de novembro de 2009, a Emenda Constitucional 59 (EC 59/2009) em seu artigo 4º altera o caput do artigo 214 da Constituição Federal de 1988, exigindo que

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...] III - melhoria da qualidade do ensino; [...] VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2009a, grifo nosso).

Em consonância com a EC 59/2009 é promulgada em 25 de junho de 2014 a Lei 13.005/2014, que aprova o novo PNE, dispositivo que merece destaque em nossas análises. Muitos são os artigos, metas e estratégias do PNE/2014 que tratam da qualidade educacional no documento, mas selecionamos os pontos que consideramos mais relevantes para discussão.

Sobre a qualidade educacional no PNE/2014, Filipe e Bertagna (2015, p. 51) assinalam que “Em consonância com a CF/1988, o inciso IV do segundo artigo do PNE, traz como uma de suas diretrizes a “melhoria da qualidade da educação”. [...]. As autoras destacam ainda a exigência do inciso VIII do artigo segundo: o “[...] estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, **que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.**” (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

Dando continuidade às análises, Filipe e Bertagna (2015) assinalam a relevância do parágrafo 3º do 5º artigo do PNE/2014 que trata do investimento público em educação. De acordo com a referida Lei, “A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e **poderá ser ampliada por meio de lei** para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.” (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso). Para as autoras,

O estabelecimento de meta para aplicação de recursos em educação, com o objetivo de assegurar o padrão de qualidade e a possibilidade de ampliação dessa meta progressiva após o período de quatro anos de vigência do PNE, aparentemente aponta para um grande esforço no sentido de garantir uma educação de qualidade a todos. No entanto, quando nos debruçamos na leitura das metas e estratégias do Plano, deparamo-nos com uma **concepção mercantilizada da educação**. (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 52, grifo nosso).

A abertura do campo educacional a estabelecimentos que não sejam públicos está presente, por exemplo, na estratégia 1.7 do referido Plano (FILIPE; BERTAGNA, 2015), que permite a articulação da “[...] **oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social** na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;” (BRASIL, 2014, p. 2, grifo nosso).

No mesmo sentido, as autoras destacam a meta 4, que traz a proposta de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado “[...] para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...]” (BRASIL, 2014, p. 3).

Para atingir a referida meta, as estratégias 4.18 e 4.19 estabelecem promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, ocorrendo, novamente, a **retirada do Estado de suas obrigações**, concomitantemente ao entendimento de que os recursos públicos podem ser utilizados na esfera não estatal. (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 53, grifo nosso).

Diferentemente dos outros dispositivos que não deixam claro o que seria e o “padrão de qualidade” desejado, o PNE/2014 o deixa bastante evidente, quando traz em sua Meta 7 “[...] **fomentar a qualidade da educação básica** em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes **médias nacionais para o Ideb** [...]” (BRASIL, 2014, p. 4, grifo nosso), trazendo uma tabela com as médias que devem ser alcançadas em 2015, 2017, 2019 e 2021 para os anos iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Podemos inferir do exposto que a qualidade educacional é reduzida a um índice, não contemplando, portanto, nossa perspectiva de qualidade socialmente referenciada, já discutida anteriormente.

Filipe e Bertagna (2015) destacam também as estratégias 7.3 e 7.4 por tratarem, respectivamente, da avaliação institucional e da indução do processo contínuo de autoavaliação das escolas. A estratégia 7.4 traz o seguinte texto:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de **instrumentos de avaliação** que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de **planejamento estratégico**, a **melhoria contínua da qualidade educacional**, a **formação continuada dos (as) profissionais da educação** e o aprimoramento da gestão democrática; (BRASIL, 2014, p. 4, grifo nosso).

Como observam as autoras mencionadas,

[...] na estratégia 7.4, isoladamente, a avaliação aparece numa perspectiva participativa (poderíamos considerar até progressista) [...]. No entanto, ao contextualizar a estratégia à sua meta, as expressões destacadas acabam se tornando



pouco possíveis de serem concretizadas por estarem vinculadas ao Ideb a ser atingido. (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 54-55).

Outro ponto destacado é a divulgação do IDEB, “[...] assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as) [...]” (BRASIL, 2014, p. 4), presente na estratégia 7.10:

Não podemos deixar de questionar tal estratégia, pois entendemos que o nível socioeconômico influencia (significativamente) os resultados do Ideb, mas apenas contextualizá-los, sem apontar alternativas e soluções para melhoria da qualidade educacional, não se apresenta como, de fato, potencializadora da qualidade da educação. (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 55).

Além do exposto no excerto acima, já sabemos que fatores socioeconômicos – parte dos determinantes extraescolares (SILVA, M. A., 2009) –, influenciam a qualidade educacional, mas com a informação de que uma unidade escolar possui mais dificuldades por conta desses fatores, torna-se imprescindível que se faça uma reflexão aprofundada no sentido de fazer com que a instituição dê um salto qualitativo.

Seguindo o caminho proposto pela meta 7, a estratégia 7.11 traz os valores que o país deve atingir no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que é “[...] tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...]”. (BRASIL, 2014, p. 4) nos anos 2015, 2018 e 2021, de forma que a qualidade é determinada de fora para dentro (FREITAS, L. C., 2005), não considerando os determinantes do que entendemos por qualidade educacional (SILVA, M. A., 2009).

A definição dos objetivos educacionais, portanto, está sendo feita de fora para dentro, por cima das especificidades culturais locais e acima de um projeto nacional para a sua juventude. Assume-se que o que é valorizado pelo PISA é bom para todos já que é o básico. Mas, o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente, o que se poderia chamar de “boa educação”. (FREITAS, L. C., 2011, p. 12).

Depreende-se do exposto que a qualidade educacional a que se refere a Lei em questão está relacionada ao cumprimento de metas que devem ser atingidas por meio de testes (padronizados) externos à instituição escolar. Dessa forma, “Para além da preocupação com obtenção dos índices nacionais, se apresenta ainda a relevância com a posição do país numa avaliação internacional e não se discute quais as repercussões, de fato, da centralidade desses resultados da avaliação para a educação brasileira.” (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 55).

A estratégia 7.35 que traz a “[...] **regulação da oferta** da educação básica pela **iniciativa privada**, de forma a garantir a **qualidade** e o cumprimento da **função social da**

**educação;**” (BRASIL, 2014, p. 5, grifo nosso) “[...] é um ponto bastante intrigante e complexo da Lei [...]”, tendo em vista que

[...] o direito de todos a uma educação de qualidade, são transferidos para iniciativa privada. Neste caso, o Estado – responsável pela garantia do direito à educação –, repassa suas obrigações para empresas educacionais, abrindo espaços para interpenetração da esfera privada na esfera pública, possibilitando a criação de “quase-mercados educacionais” [...] (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 56).

Nesse sentido, entendemos com Freitas, L. C. (2005, p. 913, grifo nosso) que as políticas regulatórias “[...] querem, em áreas estratégicas, **transferir o poder de regulação do Estado para o mercado**, como parte de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a **privatização do público**”, o que inclui

[...] a instituição da regulação via mercado como o seu complemento, a desregulação do público via Estado, para permitir aquela ação de regulação do mercado. [...] Inclui, ainda, no caso da educação, o conceito de “quase-mercado”, mas, mesmo nesse caso, a regulação feita pelo Estado não é contraposta ao mercado, pois a criação e manutenção do mercado dependem do Estado. (FREITAS, L. C., 2005, p. 913).

Ainda na mesma meta, a estratégia 7.36 prevê o estabelecimento de “[...] políticas de **estímulo às escolas** que melhorarem o **desempenho no Ideb**, de modo a **valorizar o mérito do corpo docente**, da direção e da comunidade escolar.”. (BRASIL, 2014, p. 5, grifo nosso).

A referida estratégia parece não se tratar da valorização do corpo docente, mas da penalização daqueles professores que não conseguirem atingir as metas do IDEB. (FILIPE; BERTAGNA, 2015). “Dessa forma, a responsabilização aparece como mais uma das consequências da utilização das avaliações externas em larga escala, uma vez que, por meio dela se torna possível a prestação de contas aos “consumidores” da “mercadoria” educação.” (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 57).

Um grande avanço no novo PNE, no que tange à qualidade educacional estaria presente na meta 20 que prevê

[...] ampliar o investimento em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014, p. 7).

Entendemos que as estratégias 20.6 e 20.7, pertencentes à referida meta, merecem destaque por tratarem da implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi e do Custo Aluno Qualidade – CAQ, partindo da ideia de que há um valor necessário para que seja atingida a qualidade educacional (FILIPE; BERTAGNA, 2015) o que solucionaria, de acordo com as autoras, o problema abaixo:

No Brasil, dos vários indicadores de investimento, apenas o gasto-aluno, erroneamente entendido como custo-aluno, foi estabelecido, ainda que não tenhamos chegado a um consenso sobre seu cálculo. [...] a definição do gasto-aluno correspondeu a uma lógica que partiu do rateio do montante dos recursos existentes, e não dos insumos necessários e da definição de padrões de qualidade mínimos para o conjunto da população. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 18).

De acordo com Filipe e Bertagna (2015, p. 58),

Aparentemente as estratégias acima destacadas [20.6 e 20.7] caminhariam rumo a uma educação de qualidade por não partirem da ideia de um montante que deveria ser dividido por um número de alunos matriculados. No entanto [...] a noção de educação pública presente no PNE envolve as instituições do setor privado que oferecem vagas “gratuitas”, o que poderá significar aumento dos recursos públicos para o setor privado.

Isso se deve ao fato de que a concepção de educação pública presente no documento engloba as instituições privadas que oferecem vagas “gratuitas”.

Para o fechamento da análise da lógica que permeia o novo PNE, trazemos a estratégia 20.11 que prevê, no prazo de um ano, a aprovação da “[...] Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica [...]” (BRASIL, 2014, p. 7). “Essa estratégia é alarmante, tendo em vista que a responsabilização já ocorre com a divulgação dos resultados das avaliações externas em larga escala e as consequentes classificações e com a distribuição de recursos [...], atrelada aos índices.” (FILIPE; BERTAGNA, 2015, p. 59).

Ressaltamos que a política de responsabilização já não deu certo em outros países como os Estados Unidos, com a Lei *No Child Left Behind* – NCLB (Nenhuma Criança deixada para trás), conforme já discutido por Guisbond, Neill e Shaeffer (2012) e Freitas, L. C. (2012b), assunto que posteriormente será retomado quando da discussão das consequências das avaliações em larga escala.

Além de prever a aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional, é importante salientar que o artigo 13 do referido no dispositivo legal, traz em seu escopo a exigência da instituição do “[...] **Sistema Nacional de Educação**, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”, que será criado por lei específica, “[...] contados 2 (dois) anos da publicação [...]” do PNE (BRASIL, 2014, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, para efetivação das Metas do PNE será instituído o Sistema Nacional de Educação – SNE, assunto que merece atenção pelo fato de que estamos tratando do direito à educação pública de qualidade.

Para Saviani (2010, p. 381), o SNE “[...] é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país.”, que “[...] integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos sob coordenação da União.” (SAVIANI, 2010, p. 387).

Com a definição de sistema e com a constatação de que o PNE/2014 é permeado pelo entendimento de que a educação pública inclui também o setor privado, cabe-nos assinalar que sistema só pode ser público e que

Portanto, não há que transigir com os supostos direitos de educar dos particulares; [...] As instituições privadas, em suas diferentes modalidades, integrarão o sistema precisamente como particulares, e é nessa condição que darão sua contribuição específica para o desenvolvimento da educação brasileira. (SAVIANI, 2010, p. 385).

Dessa forma, as instituições privadas darão sua contribuição para educação como instituições privadas, não cabendo, portanto, “[...] travestí-las de públicas, seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema.” (SAVIANI, 2010, p. 387). Nesse sentido, entendemos que a dimensão da qualidade da educação deve ser objeto de (intensa) reflexão para implementação do SNE.

A partir das discussões, entendemos que a lógica que perpassa o PNE/2014, está inserida em um contexto de “encorajamento do mercado”, que

[...] traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização. (BARROSO, 2005, p. 741).

Depreende-se do exposto que a CF/1988, LDBEN/1996 e o PNE/2001, asseguram como direito um “padrão mínimo de qualidade” na educação. A “melhoria da qualidade” também é enfatizada nos instrumentos legais, instrumentos esses que não são contemplados, como já dito anteriormente, com uma definição que exprima o verdadeiro sentido da qualidade, “Afim, como caracterizar um ensino com ou sem qualidade se não há parâmetros para o julgamento?” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 20).

Enquanto os dispositivos legais acima mencionados não trazem claramente uma definição de qualidade educacional, o PNE/2014 traz de forma clara sua concepção de qualidade, pautada em dados quantitativos, mensuráveis. Dessa forma, entendemos que o

conceito presente em tal documento revela um caráter mercadológico, de cunho neoliberal, “[...] cuja concepção é quase sempre eivada de uma pseudoparticipação que objetiva legitimar a imposição verticalizada de “padrões de qualidade” externos ao grupo avaliado.” (FREITAS, L. C., 2005, p. 921), ou seja, “[...] direta ou indiretamente, as políticas de avaliação neoliberais estão comprometidas com **concepções de qualidade utilitaristas**, possíveis de serem apreendidas por provas estandardizadas que passaram a ganhar centralidade nas políticas públicas de educação.” (SORDI, 2012a, p. 162, grifo nosso).

### **3.3 A qualidade social da educação: Das consequências da busca pela qualidade total via avaliações em larga escala à tentativa de refletir acerca da avaliação como exercício coletivo**

Antes de trazer algumas consequências acarretadas pela busca da qualidade total da educação, entendemos necessário enfatizar que “[...] a avaliação, se entendida como uma análise crítica da realidade é fonte valiosa de informação, problematização e ressignificação dos processos educativos, conseqüentemente, tem função estratégica no desenvolvimento institucional da escola e na gestão educacional.” (BRANDALISE, 2010, p. 1). Outro ponto importante a ser mencionado é que compreendemos

[...] que a escola não pode ser vista de forma insular, desgarrada da realidade social que a envolve. Disto decorre que a avaliação da qualidade de seu processo é influenciada por um conjunto de fatores tanto intra como extra-escolares. Estes não podem ser esquecidos ou silenciados pelas políticas que incidem sobre a escola e seus atores. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 321).

Fenômenos como responsabilização, meritocracia e privatização fazem parte do contexto neoliberal que torna central a avaliação com a finalidade de aferir a “qualidade” educacional. Dessa forma “[...] as avaliações externas e de larga escala vêm se configurando como uma ferramenta de gerenciamento e controle, em correspondência à crescente introdução de mecanismos mercadológicos na educação.” (CARNEIRO, 2013, p. 132-133).

A privatização, uma das consequências da busca pela qualidade total por meio da utilização das avaliações em larga escala, está relacionada à formação de quase-mercados em educação. Afonso (2000), contribui com a discussão dos quase-mercados educacionais quando do esclarecimento de que os mesmos são diferentes dos mercados convencionais, pois nestes o principal objetivo é a obtenção do lucro. Enquanto isso, no campo educacional o conceito de quase-mercados significa que a educação passa a ser um mercado regulado e com um rígido controle.

Entendemos importante nesse ponto, assinalar as contribuições de Barroso (2005), autor que se apoia nas ideias de Gintis (1995) e nos esclarece sobre os quase-mercados:

Trata-se [...] de substituir um “governo apostado na produção directa de bens e serviços”, por um governo que visa, preferencialmente, a regulação da produção e da distribuição desses bens e serviços, que são fornecidos, no quadro de um sistema competitivo, por outras entidades. (BARROSO, 2005, p. 733).

Ancorado na lógica mercadológica, o Estado se torna Avaliador (AFONSO, 2000; CHIRINÉA, 2010) e, por meio da adoção de princípios gerencialistas, utiliza as avaliações em larga escala como forma de controle e responsabilização.

Entendemos que há possibilidades de utilizar as avaliações em larga escala para transformação da educação, entretanto, sendo a responsabilização unilateral, uma das funções dessas avaliações, torna-se possível a prestação de contas aos “consumidores” ou “clientes” da educação, agora considerada mercadoria.

De acordo com Freitas, L. C. (2011), os testes controlam os atores do processo educativo e possibilitam a responsabilização e a meritocracia. O mesmo autor, esclarece que essa política ancorada nas categorias responsabilização, meritocracia e privatização se refere a uma nova forma do tecnicismo, o neotecnicismo,

[...] onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, L. C., 2012b, p. 383).

As categorias mencionadas são, de acordo com o autor, interligadas e “[...] a responsabilização pelos resultados [...] é legitimada pela meritocracia [...] com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público [...] visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” [...]” que se opõe ao “público estatal”. (FREITAS, L. C., 2012a, p. 346).

Inseridas nessa “lógica”, as avaliações em larga escala são legitimadas e tomadas como instrumento indispensável para o alcance da qualidade total da educação que é compreendida pela eficiência, eficácia e produtividade dos sistemas escolares. Ou seja, “[...] a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância pelo sucesso ou fracasso escolar.” (SOUSA, 2008, p. 279).

A crença subjacente é a de que o aprimoramento das práticas administrativas e pedagógicas da escola se dará em consequência, por um lado, de respostas que a própria escola vier buscar frente aos resultados por ela obtidos quando da comparação de seu desempenho com o de outras e, por outro, de ações diferenciadas que o poder público desencadear nas mesmas, premiando aquelas que apresentarem “bons produtos” e, se não punindo, promovendo ações específicas nas que apresentem baixo rendimento, em relação aos critérios de produtividade estabelecidos. (SOUSA, 2008, p. 279).

É inquietante a forma como se dá essa legitimidade das avaliações externas em larga escala na orientação das políticas educacionais, em que a instituição é responsabilizada e passa por um processo de *ranqueamento*, tendo em vista que essa prática conduz a uma

[...] desmesurada **competição entre as escolas e entre os sujeitos que as constituem**, a qual tende a ser gerada, sobretudo, pela crescente relação entre o aspecto do desempenho e critérios para alocação de recursos, incidindo, muitas vezes, inclusive, em remunerações variáveis no âmbito dos sistemas de ensino. (CARNEIRO, 2013, p. 135, grifo nosso).

Além disso, pesquisas indicam que as políticas pautadas na cultura empresarial já não deram certo em outros países, como por exemplo, os Estados Unidos e o Chile.

Nos Estados Unidos, a Lei de Responsabilidade Educacional Americana *No Child Left Behind* – NCLB (Nenhuma Criança deixada para trás) tem apresentado resultados negativos, de acordo com alguns autores. Freitas, L. C. (2012b, p. 395) assinala que

[...] a Lei determinava que até 2014 todas as crianças americanas deveriam ser “proficientes” em leitura e matemática. O fracasso da proposta era previsível. Entretanto, ela teve um grande efeito na promoção do fechamento das escolas públicas e sua transferência para a iniciativa privada, já que estabeleceu os mecanismos legais para justificar esta transferência [...].

Nesse sentido, Guisbond, Neill e Shaeffer (2012, p. 406) denunciam o fracasso da Lei educacional NCLB após uma década da sua implantação:

Basta rever as provas que se acumularam no período para afirmar que foi um fracasso retumbante tanto em termos dos objetivos almejados, quanto em termos gerais: não houve aumento significativo das performances acadêmicas ou redução expressiva das diferenças de desempenho, nem mesmo segundo os resultados de provas padronizadas.

A pesquisa dos autores aponta que muitas escolas, em especial aquelas que atendem alunos com um nível econômico mais baixo, “[...] transformaram-se em pouco mais do que programas preparatórios para testes”, prejudicando gravemente “[...] a qualidade e a equidade da educação, com efeitos de estreitamento e limitação que afligem os pobres de modo mais implacável”, além disso, “[...] a NCLB fracassou significativamente em aumentar a performance acadêmica média ou em diminuir expressivamente as diferenças de desempenho.” (GUISBOND; NEILL; SHAEFFER, 2012, p. 406).

Além dos próprios indicadores de desempenho apontarem para um resultado negativo, fato ocorrido pela estagnação do crescimento medido pela avaliação nacional do progresso educacional, outro ponto destacado na referida pesquisa está relacionado ao estreitamento do currículo à preparação para os testes (GUISBOND; NEILL; SHAEFFER, 2012), sendo, portanto essa, consequência da utilização das avaliações em larga escala de forma equivocada.

Nesse sentido, a Carta de Campinas (2012, p. 279, grifo nosso) denuncia que os Estados Unidos e o Chile são países que mais possuem experiência na implantação dessas políticas e que “[...] já sinalizaram que o resultado das mesmas tem **intensificado desigualdades escolares e estreitado currículos**, enfatizando apenas alguns conhecimentos cognitivos (leitura e matemática) em detrimento de outros.”.

Depreende-se do exposto que as avaliações em larga escala (da forma como vêm sendo utilizadas pela política educacional brasileira), afetam o trabalho do professor e os currículos das instituições, que estão sendo “fabricados” a partir de moldes dos critérios de avaliação estabelecidos pelos sistemas de ensino sem sequer o termo possuir algum significado real.

Segundo a Carta de Campinas (2012, p. 279, grifo nosso), “[...] essas políticas têm levado as escolas a **preparar os alunos para os testes**, restringindo o conceito de qualidade da educação e limitando as possibilidades de formação humana.”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Casassus (2009) aponta que

Nos colégios com baixos recursos, ensinar para o exame “para subir pontos... a todo o custo”, significa que os professores se vêem forçados não a educar, mas sim a **treinar os alunos nas respostas** de provas de escolha múltipla. Nos sectores mais abastados da sociedade, esta actividade é paga fora das horas das aulas. (CASASSUS, 2009, p. 75, grifo nosso).

Nessa concepção de avaliação, o trabalho docente é afetado, no sentido de que a responsabilização – que ocorre sempre de forma vertical, de cima para baixo (BERTAGNA, 2012) – acarreta numa cultura de preparação de aulas voltadas para os conteúdos das avaliações, para que não ocorram punições.

Também acerca do professor, Vieira e Fernandes (2011, p. 122) afirmam que o trabalho desse profissional que “[...] deve caracterizar-se pela autonomia para escolher metodologias e, fazer a seleção de conteúdos e atividades pedagógicas apropriadas a seus alunos [...]” é afetado.

Casassus (2009, p. 74) faz uma crítica que contribui para o debate acerca dos sistemas de avaliação. De acordo com o autor, esses “[...] são mecanismos que na realidade servem



para piorar e não para melhorar a qualidade da educação” (CASASSUS, 2009, p. 74), tendo em vista que:

1. “*As pontuações descem*”, fato que desencadeia “[...] o exercício de uma **política de pressão sobre os docentes**, em vez de fazer uma revisão do sistema.”, com a importância dada a essas avaliações;
2. As provas produzem “*Efeitos perversos*”, fazendo com que “[...] a **qualidade da educação se tenha transformado em sinónimo de pontuações** em provas [...]”, de maneira que a “[...] **finalidade da educação é colocada de lado no processo educativo**, uma vez que não é avaliada.”;
3. “Identificar qualidade da educação com a subida de pontuações nas provas de medição gera situações ilusórias”, tendo em vista que “[...] **se podem subir ou desvirtuar as pontuações de muitas maneiras**, como por exemplo: a. Inflacionando as notas [...] b. Não incluindo os “maus” alunos quando se tem que dar um teste [...] c. Dando aos alunos as respostas às questões colocadas nas provas d. Treinando os alunos na resposta às provas e. Os alunos são livres para responder aleatoriamente.”;
4. “**Centrar a política nas provas** instala uma dinâmica que **faz com que a educação se torne superficial [...]**”, pois, “[...] Subir ou descer pontos é uma actividade superficial que não tem nada que ver com uma educação de qualidade.”;
5. Essas avaliações geram “*Consequências sociais*” **umentando a desigualdade**. (CASASSUS, 2009, p. 74-75, grifo nosso).

Ximenes (2012) ao se apoiar nos apontamentos de Brooke (2006) também discute acerca da pressão sobre os docentes e sobre as escolas esclarecendo que

[...] experiências de responsabilização direta dos educadores já vêm sendo adotadas em algumas redes de ensino, em grande medida com a roupagem de bonificação de professores e escolas com base no desempenho, numa espécie de responsabilização às avessas, que apresenta graves riscos à ideia de universalidade e igualdade na educação. Com a eventual implantação da responsabilidade vinculada a metas de desempenho, no entanto, **a tendência é a ampliação da pressão produtivista sobre professores e escolas**, estimulando estratégias de resistência e a adoção de mecanismos de diferenciação na rede pública. (XIMENES, 2012, p. 358, grifo nosso).

Mello e Bertagna (2013, p. 13) seguem a mesma linha de Casassus (2009) no que tange às consequências sociais da ênfase nos resultados e da responsabilização individualizada e punitiva apontando que, procedendo dessa forma, “[...] possivelmente promoverá e intensificará a desigualdade social.” e ainda que “A concepção de educação a mercê do mercado não permitirá a garantia do direito de todos à educação de qualidade.”.

Casassus (2009) contribui com as discussões ao expor os limites desse tipo de prova e de seus objetivos. Para o autor

O propósito destas provas consiste em determinar posições e estabelecer *rankings* entre os indivíduos examinados. Este *ranking* é construído em relação a uma média estandardizada, invariante, de 250 pontos. [...] Para avaliar o que os alunos sabem ou sabem fazer é necessário recorrer a outros tipos de avaliações, tais como os *portfolios*, a provas de desempenho ou a provas de carácter construtivista. (CASASSUS, 2009, p. 74).

Ou seja, mais uma vez encontramos a denúncia de que esse tipo de teste não é suficiente para avaliar o desempenho dos alunos, sendo necessários outros instrumentos. O autor afirma ainda que é um erro de natureza conceitual afirmar que essas provas medem o que os alunos sabem e que é um erro mais grave equiparar a pontuação para se buscar a qualidade. E segue arrematando: “Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação.” (CASASSUS, 2009, p. 74).

Freitas et al. (2012a, p. 48) afirmam que “Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas no futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas [...]”, a avaliação institucional.

Um grande equívoco a ser considerado é que esse tipo de avaliação seria para aferir o desempenho dos sistemas de ensino, porém ocorre a “medição” do desempenho do aluno, do professor e da instituição, desviando dos seus reais objetivos, ou seja, “Não se deve pedir à avaliação de sistema que faça o papel dos outros níveis de avaliação”, tendo em vista que “Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola.” (FREITAS et al., 2012a, p. 66).

De acordo com Souza e Oliveira (2003), além do questionamento acerca do *ranqueamento*, que impele a competitividade, é necessário questionar também a utilização dos resultados no estabelecimento de critérios para distribuição de recursos financeiros entre as instituições, de acordo com o bom ou mau desempenho. Ou seja, as funções que as avaliações em larga escala assumiram possui um carácter punitivo, que traz consequências para educação.

Outro ponto que não deve ser deixado de lado é a publicação dos resultados (*accountability*), que tem a finalidade de prestar contas sobre o resultado do produto educacional.

Por meio de uma política que defende a implantação de “quase-mercados”, promovendo *rankings* e utilizando a prestação de contas, denominada *accountability*, a educação brasileira legitima a avaliação em larga escala, afetando a qualidade da educação, de

várias maneiras. Apoiando-se nas ideias de Broadfoot (2000), Maués (2009), esclarece que a *accountability* tem duas etapas:

[...] a primeira leva em conta a identificação e a medição das performances dos sistemas educativos em relação aos objetivos previamente definidos. A segunda fase apresenta uma resposta das instituições educacionais, utilizando mecanismos de controle que visam identificar a distância entre os objetivos propostos e os resultados alcançados. [...] a questão da prestação de contas se acentua na proporção em que os sistemas são descentralizados, pois nesses casos a ênfase é dada predominantemente aos resultados. (MAUÉS, 2009, p. 7).

Para Ball (2010, p. 38), a *performance* é uma forma de “[...] apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção [...]” e significa “[...] a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento.

Dessa forma, a política educacional instituída tem como sustentáculo as nomeadas “cultura do desempenho” (BALL, 2005; SANTOS, 2004; NOSELLA, 2010), “cultura dos resultados” (MAUÉS 2009) e “performatividade” (BALL, 2005).

Nesse ponto, torna-se necessário esclarecer que a “cultura do desempenho” insere no sistema educacional a lógica da comparação, da competitividade e do julgamento, com base nos índices, ou seja, essa cultura

[...] mede resultados, estabelece estratégias, fixa metas e estimula a produção, entretanto, não percebe o real da educação. O professor é sempre uma máquina, arcaica e preguiçosa; o aluno é um atleta (um cavalo de corrida?) a ser adestrado; a escola é uma empresa que fabrica produtos de conhecimento para o mercado e este é o grande a priori metafísico. (NOSELLA, 2010, p. 50-51).

Percebe-se que com a “cultura do desempenho”, o fracasso dos resultados é valorizado, ocorrendo uma inversão de valores, de maneira que não são levados em consideração os resultados esperados pela instituição. Dessa forma, os atores educacionais são responsabilizados pelo malogro dos resultados do ensino, ou seja,

[...] o que fica mais exposto à comunidade educacional e ao público em geral não são tanto os aspectos positivos das atividades das escolas, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e alcançadas por essas instituições. (SANTOS, 2004, p. 1152).

Nesse sentido, compreendemos que

[...] a cultura do desempenho, desconsiderando a dialética entre educação e sociedade, delega ao mercado a elaboração de modelos gestores educacionais a serem desempenhados e responsabiliza a escola pelos medíocres resultados, evidenciando assim um indisfarçável anti-humanismo pedagógico. (NOSELLA, 2010, p. 43).

A “performatividade”, conceito delineado por Ball (2002) também permeado pela medição e pela competitividade, deixa clara a lógica do sistema de avaliação utilizado. Para o autor,

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2002, p. 4).

A “performatividade” é atingida por meio da “[...] construção e publicação de informação e indicadores [...]” e também “[...] de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados [...]” (BALL, 2005, p. 544). Nesse ponto, cabe retomar o questionamento de Souza e Oliveira (2003), acerca da utilização dos resultados no estabelecimento de critérios para distribuição de recursos financeiros entre as instituições, de acordo com o bom ou mau desempenho, tendo em vista que “Na rígida lógica da cultura de desempenho, uma organização só investirá dinheiro onde puder obter retornos mensuráveis [...]” (BALL, 2005, p. 556).

Com essa valorização pautada em números e índices, o ser humano é julgado de acordo com o seu desempenho e com os benefícios que pode trazer a uma instituição, tornando-se mercantilizado.

Com toda essa problemática, o campo de formação de professores torna-se bastante fértil, pois a função docente passa por um processo mudança, para que esses profissionais “encarem” a nova demanda: treinar seus alunos para os testes. Dessa forma “[...] constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.” (SANTOS, 2004, p. 1153). Dentro dessa “lógica”, a

[...] cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. (SANTOS, 2004, p. 1153).

Maués (2009) ao se apoiar nas ideias da autora supracitada afirma que os professores “[...] vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades, assuntos que não estejam diretamente relacionados às avaliações externas, aos indicadores de desempenho estipulados pelas agências nacionais e internacionais.”, conduzindo para que o aluno “[...] desde o início

[no caso brasileiro desde os 7 ou 8 anos com a Provinha Brasil] seja “treinado” para obter bons resultados nos testes.” (MAUÉS, 2009, p. 7).

Tudo isso ocorre porque são os professores a peça-chave para fazer elevar os índices estatísticos, tendo em vista que “[...] são eles que dão materialidade às regulações, são eles que estão no “chão da escola”.” (FERREIRA, 2011, p. 12). Sendo inseridos na lógica gerencialista, os professores passam a desenvolver seu trabalho de acordo com as metas estabelecidas e não com o real sentido da educação, afetando a subjetividade desses profissionais. Nesse sentido, Ball (2002, p. 9) esclarece que

O acto de ensinar e a subjetividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro dessa nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição). Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos: um aumento da individualização, incluindo a destruição da solidariedade baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e “comunidade”, baseada numa cultura de empresa. (BALL, 2002, p. 9).

Dentro dessa “lógica”,

O trabalho, axiomático princípio educativo e pedagógico, foi desvirtuado em "formação" para a empregabilidade e o processo de humanização da geração mais nova pela mais velha foi reduzido a pequenas premiações financeiras para alguns educadores, ou seja, conseguiram transformar a sublime arte de educar na infame arte de premiar e castigar, e assim os homens envenenaram o afável e o humano mundo da educação como envenenam a natureza deste planeta. (NOSELLA, 2010, p. 47).

Dessa forma, a atual política educacional brasileira tem (re)forçado os aspectos relacionados ao mérito, ao desempenho, e aos resultados, sem dar a devida atenção ao processo.

Nesse ponto, é necessário compreender que não é suficiente levar em consideração somente os indicadores e os resultados mensuráveis, mas é necessário também refletir coletivamente sobre o processo educacional.

Bueno (2003) ao criticar a qualidade total da educação denuncia que o professor “[...] passa a ser identificado à figura do “líder” ou do “gerente-educador”, devendo ser um estimulador de aprendizagens, atento às necessidades de seus clientes, mais do que alguém que previamente detenha saberes a serem ensinados.”. Dessa forma, “[...] parte-se de um paralelo entre estudantes e trabalhadores: ambos precisam adequadamente ser motivados. O professor deve, então, adequar-se ao ‘mundo da qualidade’ do aluno, o que implica ser divertido, ter bom humor e vibração.” (BUENO, 2003, p. 147-148). Percebe-se que o tempo todo o professor passa por um processo de desvalorização.

Sordi e Ludke (2009) assinalam que

Dada a cultura de avaliação hegemônica e ao modo como “eclipsia” a concepção de qualidade, de ensino que toma como referente, professores e gestores reagem aos processos de avaliação de seu trabalho e tendem, curiosamente, a se assemelhar aos estudantes quando da emissão de suas notas, confirmando a força da cultura avaliativa, assimilada como currículo oculto da escola. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 319).

É importante deixar claro que não se trata de negar a importância das avaliações em larga escala para educação, mas sim de verificar de que forma elas podem colaborar realmente para o diagnóstico e superação dos problemas educacionais.

Da maneira como estão sendo utilizadas, as avaliações em larga escala, além de prejudicar os alunos, causam vários impactos ao trabalho docente (como sua intensificação), privilegiam um tipo de *accountability*, (responsabilizando as escolas e os profissionais da educação). Além disso, muitos fatores importantes são desconsiderados de forma que

Pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados. (SILVA, M. A. 2009, p. 221).

Sordi (2012a) muito contribui com as discussões, quando dos apontamentos acerca da “lógica do descartar” dos “redundantes” presente nas políticas de avaliação inseridas no contexto neoliberal. Os “redundantes” são os estudantes, as escolas, os profissionais da escola e a comunidade que têm suas vozes, suas presenças, seus argumentos e suas necessidades descartadas. Esse descarte é justificado “[...] pela pretensa inutilidade de suas vozes, de suas presenças, de seus saberes. Descarte que faz eliminar do cenário político educacional tudo que se considera supérfluo dentro da lógica mercadológica hoje predominante.” (SORDI, 2012a, p. 158).

Dentro desse contexto, no processo de produção de qualidade, são desconsiderados os pensamentos dos profissionais da educação, de forma que “[...] seus saberes profissionais e experiências têm sido sumariamente considerados lixos, fora das especificações.” (SORDI, 2012a, p. 159). Assim, os “inspetores da qualidade” entendem que os “redundantes” profissionais da educação necessitam “[...] de algo que externamente determine como devem agir” utilizando “[...] padrões a seguir para que determinados resultados sejam alcançados em linhas de tempo (ou montagem?) previamente definidas sobre as quais não lhes cabe opinar.” (SORDI, 2012a, p. 159).

De acordo com a autora, para as políticas educacionais atuais “O que importa são os **produtos** destas delicadas operações que geram qualidade. Retirada a primazia dos processos,

os **espaços de participação** coletiva, geradores de reflexão crítica mostram-se desnecessários, ou melhor, “redundantes”.” (SORDI, 2012a, p. 161, grifo nosso).

Com as políticas educacionais voltadas para os ideais mercadológicos, os atores são excluídos das discussões acerca da real qualidade educacional. Dessa forma, a avaliação se presta a comparar e classificar, promovendo o *ranqueamento*, valendo-se

[...] de sua força indutora para movimentar o projeto pedagógico das escolas dos diferentes níveis de ensino nesta direção. Índices devem ser alcançados em intervalos de tempos definidos, revelando as *performances* das escolas na frenética corrida rumo aos melhores lugares no *ranking* educacional. (SORDI, 2012a, p. 160, grifo da autora).

Diante do exposto, é possível perceber que as avaliações em larga escala não têm contribuído para uma transformação positiva das instituições escolares, mas têm aprofundado a competitividade, trazendo graves consequências para o campo educacional.

Destaca-se ainda que há um paradoxo em relação ao modelo de avaliação em larga escala utilizado, pelo fato de que dessa forma, a homogeneização do ensino e das escolas é estimulada, deixando de lado o princípio da autonomia, que tem como suporte o respeito à pluralidade, à heterogeneidade e à democracia.

Nesse sentido, concordamos com Freitas, L. C. (2012a) que “É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas [...]” e que “[...] a educação de qualidade tem que ser mais que isso.” (FREITAS, L. C., 2012b, p. 387).

Expostas nossas preocupações em relação à utilização das avaliações em larga escala de uma forma que entendemos ser equivocada, torna-se urgente avançarmos para o próximo passo desta pesquisa: apontar possíveis caminhos para construção de uma “nova forma de olhar” a avaliação.

Dessa forma, entendemos que

A compreensão das questões relativas à avaliação exige que se procure novos olhares que revelem, para além do modo imediato como a avaliação se apresenta, a compreensão, também, de suas relações com a sociedade e com a organização da escola, desvelando os limites da prática avaliativa e averiguando as possibilidades que dela possam emergir como um **mecanismo de transformação** de uma dada realidade. (BERTAGNA, 2002, p. 231, grifo nosso).

Nesse sentido é necessário deixar claro que a defesa aqui não é em favor da extinção das avaliações de sistemas, mas sim, pela sua utilização de uma forma diferente, que possibilite que a instituição se aproprie dos dados e que possa, a partir deles e não somente com eles, se transformar, ou seja, “[...] não basta o dado do desempenho do aluno ou do

professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola.” (FREITAS et al., 2012a, p. 48), para que a instituição possa utilizá-los no momento da autoavaliação. Dessa forma, os resultados dos testes poderão auxiliar os agentes escolares na identificação de suas dificuldades e também dos progressos da escola, auxiliando no trabalho pedagógico e no desenvolvimento dos alunos.

Sordi (2012a, p. 164) aponta que “É da natureza da avaliação promover aprimoramentos institucionais, subsidiando-os com os dados da realidade que capturam e que disponibilizam para que os atores se engajem ativamente no processo de qualificação em curso.”, mas que para que isso ocorra de fato “[...] é mister que a avaliação mantenha sua vocação formativa, afastando-se das premiações ou punições [...]”.

É necessário que haja uma mudança na forma de “olhar” e utilizar os dados das avaliações em larga escala. Sabemos ainda que almejamos a qualidade social da educação para que a grande maioria da sociedade possa desfrutar de uma formação humana emancipatória. No entanto, para que a educação avance nesse sentido, é preciso que “Processos de avaliação alternativos sejam exercitados com os atores da escola e da comunidade”, processos esses pautados no diálogo entre diferentes pessoas “[...] unidas em torno de um projeto comum.” (SORDI, 2012a, p. 165).

Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloca os processos de medição de desenvolvimento dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e os associe a um processo (institucional) destinado a levar em conta o desempenho dos alunos como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas. (FREITAS et al., 2012a, p. 67).

As políticas participativas são propostas de contra-regulação (FREITAS, L. C., 2005). Nesse sentido, entendemos que é a comunidade local das escolas “[...] que pressionará os eventuais servidores públicos lenientes a assumir o verdadeiro “espírito de serviço público” onde o atendimento indiferenciado é pedra fundamental.” (FREITAS et al., 2012a, p. 67).

Na mesma direção, Mendes (2012) compreende as Avaliações Institucionais Participativas (AIP) como uma opção de ruptura e enfrentamento ao modelo neoliberal. Para autora, dentro dessa concepção, a escola “[...] a partir de uma ação de autoavaliação participativa, torna-se capaz de olhar criticamente para si mesma, redefinindo caminhos para alcançar a qualidade desejada [...]” (MENDES, 2012, p. 171), ou seja, as AIPs são como uma resposta do coletivo da escola na construção da qualidade educacional.



A AIP é um **processo de autoavaliação coletivo** no qual os sujeitos tem a chance de refletir e aprender sobre os momentos, experiências, êxitos e fracassos dos trabalhos desenvolvidos na instituição, sobre os problemas de ensino-aprendizagem, expectativas, enfrentamentos e ações pela **melhoria da qualidade da escola no tempo presente e de esperança sobre o tempo futuro das crianças**. (SORDI et al., 2012, p. 198, grifo nosso).

Os autores argumentam ainda que a esperança sobre o futuro não é sinônimo de aceitação de uma dada lógica, mas sim um mecanismo “[...] impulsionador de projetos, metas e ações para melhoria da qualidade da educação na escola, das relações na escola.” (SORDI et al., 2012, p. 198).

Dentro dessa concepção, Mendes (2012) apresenta resultados da implementação de uma política de Avaliação Institucional da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo, para as escolas do ensino fundamental. Por meio da formação de Comissões Próprias de Avaliação (CPA), o processo participativo foi implementado em 40 escolas da rede municipal. As considerações da autora apontam que as iniciativas “[...] denotam processos participativos ancorados na defesa da qualidade básica”; que “[...] a AIP dependerá muito do modo como é realizada essa ação pelas escolas”; e ainda que “[...] há indícios de a AIP, na rede, ser fortemente formativa para todos os segmentos envolvidos [...] potencializando momentos de autoavaliação por meio da reflexão e do diálogo entre os diversos segmentos da escola.”

A conclusão da autora é de que “[...] a opção da avaliação institucional em ter a escola como referência revela-se estratégia potente de contra-regulação, pois possibilita aprendizagens que se encaminham para o estabelecimento de pactos de qualidade negociada com os atores locais [...]” inferindo que “[...] processos de constituição de avaliação institucional, pautados por princípios democráticos, ancorados na qualidade negociada, provocaram mudanças, mesmo que pontuais para a rede de Campinas.” (MENDES, 2012, p. 192-193).

Sordi et al. (2012), também apontam as CPA como “[...] espaço de qualificação da escola, das relações sociais, interpessoais e, principalmente, de debate e implementação de ações políticas e pedagógicas para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.” (SORDI et al, 2012, p. 197), construídas a partir dos princípios da AIP.

Cabe-nos ressaltar ainda, que as CPA são importantes, mas compreendemos que não devemos nos restringir a elas, pois, existem outras formas de participação, como por exemplo, os Conselhos Educacionais, que também são espaços de negociação e podem abrir possibilidades para construção da qualidade educacional.

Nesse sentido, compreendemos que a gestão democrática abre possibilidades para que a qualidade seja construída coletivamente, “Por ser representativa do interesse e do compromisso da escola e do seu entorno [...]” e “[...] pode contribuir, significativamente, para o sucesso da escola.” (NETO; CASTRO, 2011, p. 755). Dessa forma, “A mudança da noção de responsabilização – princípio caro ao gerencialismo – para uma visão de participação e envolvimento local nas decisões da escola desponta como fundamental para se buscar a qualidade da educação.” (NETO; CASTRO, 2011, p. 755).

Para seguir esse outro caminho, ou seja, para que o processo avaliativo tenha um caráter formativo é imprescindível que se tenha em mente os requisitos da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004; FREITAS, L. C., 2005). Dessa forma, compreendemos que toda comunidade escolar deve compreender o papel da avaliação, pois, é a partir da coletividade que existe a possibilidade de transformação da instituição, no intuito de alcançar a qualidade social.

Percebe-se que para compreensão do papel da avaliação é necessário considerar a relação entre a educação e a sociedade e, antes de tudo, refletir acerca da função social da educação, que pode servir na manutenção da ordem vigente (quando considerada como mercadoria) ou na emancipação dos indivíduos (quando considerada como um direito que serve para o exercício da cidadania).

Compreendemos, diante do exposto, que é possível caminhar de forma diferente no que tange à avaliação educacional. Nesse sentido, a partir das ideias constantes da Carta de Campinas (2012) quando da realização do Seminário de Avaliação e Políticas Públicas Educacionais, ocorrido em agosto de 2011 na Faculdade de Educação da Unicamp, que reúne as preocupações do grupo com relação às políticas públicas de responsabilização, meritocracia e privatização, elaboramos um quadro, na tentativa de sintetizar os problemas instaurados e os apontamentos para mudanças necessárias.

**Quadro 4** – Problemas das políticas públicas educacionais e apontamentos para mudança

<b>Problema instaurado</b>	<b>Apontamento para mudança</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendimento do senso comum com relação à avaliação como sinônimo de medida ou prova e com a função de classificação;</li> <li>- Valorização de instrumentos de avaliação como Enem e Prova Brasil;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da ideia de avaliação como elemento que integra os processos de ensino-aprendizagem e de que testes ou provas não são avaliação, mas sim, instrumentos para ela;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No cotidiano das salas de aula e das escolas, a função classificatória (seletiva e excludente) se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgate das avaliações diagnóstica e formativa que são da e para aprendizagem;</li> </ul>

destaca, impulsionada pela aplicação de exames de larga escala para avaliação de redes e escolas, em detrimento das funções diagnóstica e formativa;	- Utilização dos instrumentos de medição da aprendizagem com consciência de seus limites, utilização esta que deverá permitir o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira;
- Ilusão de que avaliar os sistemas garante a qualidade, com base no entendimento de que essa é elevada por meio de indicadores; - Reduccionismo da concepção de qualidade educacional àquilo que pode ser verificado por medida;	- Compreensão da qualidade como conceito polissêmico do ponto de vista pedagógico, social e político, como um fenômeno complexo que possui determinações intra e extraescolares; - Desmistificar a relação simplificadora entre qualidade educacional e práticas pedagógicas;
- Utilização de políticas de responsabilização seletiva (de cima para baixo) concomitantemente à cultura da avaliação com objetivos de premiar, punir, intensificar processos de individualização e competição, favorecendo a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares a partir de princípios democráticos;	- Utilização de processos de responsabilização horizontais com a valorização de instrumentos e dispositivos que podemos construir para aprimorar a responsabilização, mas também devam ser verticais, permitindo uma leitura de via dupla da responsabilização, não apenas descendente, mas também ascendente; - Implementação de políticas de responsabilização participativa;
- Uso do conceito de valor agregado que nem sempre se encontra convergência quanto à metodologia de operacionalização e à finalidade da sua utilização. Sendo as principais finalidades e usos do valor agregado a incorporar a lógica da responsabilização e prestação de contas associadas a sistemas de incentivos;	- Criação de meios, contexto e apoio para que as escolas possam maximizar as aprendizagens de cada um dos seus alunos e assim, promover a melhoria da qualidade da educação; - A responsabilidade e respectiva prestação de contas atribuída ao governo, departamentos centrais e regionais deve ser articulada;
- Retirada da titularidade dos atores locais por conta da visão de qualidade dependente de índices;	- Privilegiar modelos que considerem a titularidade dos atores locais como ponto de partida;

Fonte: Organizado pela autora, a partir da Carta de Campinas (2012).

Concordamos com as ideias de Freitas et al. (2012a), no sentido de que os mecanismos de avaliação devem se dar de forma integrada.

As avaliações em larga escala ocorrem no país, estado ou município e são de responsabilidade do poder público. Seus dados devem subsidiar a avaliação institucional, que acontece internamente à escola e é de responsabilidade de seu coletivo. Essa, por sua vez, busca elementos na avaliação do processo de ensino–aprendizagem que acontece na sala de aula e vice-versa.

Nesse sentido, corroboramos as ideias de Freitas et al. (2012a), que

[...] a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, *dentro de um processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria*. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor. Entretanto, sem se criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou disponibilização de dados em um site não terá um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos. Os dados podem até ter legitimidade técnica, mas lhes faltará legitimidade política. (FREITAS et al. 2012a, p. 65, grifo dos autores).

Dessa maneira, as avaliações educacionais devem ser pensadas por todos os atores envolvidos no processo educacional, tendo sempre a consciência de que é coletivamente que são construídos os parâmetros da qualidade educacional que realmente almejamos.

O conceito de qualidade negociada, “ [...] traz a dimensão da mudança, da participação.” (SORDI; FREITAS, 2013, p. 89). Entretanto, devemos salientar que quando falamos em “negociação”, coadunamos com as ideias de Sordi (2012b, p. 489) que tal termo “[...] causa certo desconforto no campo da educação. Fruto da visão mercadológica que percorre esta área, observamos que o uso de palavras que parecem reforçar o viés mercantilista é objeto de crítica por parte de alguns.”

Dessa forma, entendemos com a autora que

Negociar, no âmbito da política de AIP, não pode ser entendido como sinônimo de barganha realizada à custa de prejuízo imposto a terceiros, sobretudo aqueles segmentos mais fragilizados no diálogo, exatamente pelo jogo assimétrico das relações de poder que os envolvem. Trata-se de legitimar a ideia de que atores diferentemente situados no projeto da escola podem, pelo diálogo, estabelecer negociações em torno dos problemas a resolver e das metas a atingir, permitindo-se demandas bilaterais. (SORDI, 2012b, p. 489-490).

Pensando a avaliação e a qualidade no âmbito educacional de forma participativa e negociada, emerge outra forma de responsabilização, qual seja, a “responsabilização participativa”, que

[...] envolve esforços coordenados dos múltiplos atores interessados na defesa de uma qualidade educacional que se confronte com a lógica das políticas imediatistas e restritas a interesses específicos de setores econômicos. **Implica exercitar o coletivo da escola em processos de apropriação dos problemas do cotidiano e refletir sobre o futuro, principal função dos processos avaliativos.** (SORDI; FREITAS, 2013, p. 91, grifo nosso).

Compreendemos que as políticas participativas requerem um esforço no sentido de que todos os atores escolares se apropriem de seus problemas, reflitam sobre eles e proponham alternativas para transformação; as responsabilidades devem existir, mas devem ser atribuídas a todos os envolvidos no desafio de construir a qualidade educacional, incluindo o poder público.

Essas políticas enfatizam que não há apenas um caminho a seguir. Mais do que isso, assinalam que existem formas de resistência que podem ser trabalhadas dentro do sistema (im) posto, inclusive com a apropriação dos dados fornecidos por esse sistema.

A partir das considerações enunciadas e delineadas e o aprofundamento sobre a avaliação em larga escala e a qualidade educacional, torna-se possível, nesse momento, trazer as análises dos dados, com a finalidade de melhor compreender o problema de pesquisa.

## **4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS**

Nos capítulos anteriores fizemos a exposição das concepções de avaliação em larga escala e de qualidade educacional presentes nos documentos oficiais do âmbito federal, bem como a contextualização histórica-política em que esses documentos foram promulgados.

Diante da constatação da presença do ideário neoliberal nas políticas avaliativas de âmbito federal, trouxemos uma outra forma de se pensar a avaliação e a qualidade. Compreendemos, então, que a avaliação educacional deve ser pensada de forma a integrar todos os seus níveis (avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa), sendo o nível intermediário bastante relevante e o conceito de qualidade negociada imprescindível.

A partir da exposição acerca da concepção de qualidade educacional presente em documentos oficiais do âmbito federal e das perspectivas teóricas referentes à qualidade educacional discutidas torna-se possível o encaminhamento à delimitação do objeto de investigação da pesquisa a ser realizada.

Dessa forma, nesse capítulo, traremos a discussão do nosso problema de pesquisa, qual seja: Que concepção de qualidade educacional está sendo induzida pelas avaliações em larga escala, no estado de São Paulo?

Na primeira seção deste capítulo traremos o contexto em que as avaliações em larga escala foram instituídas e consolidadas no estado de São Paulo. Na segunda parte, faremos uma exposição do funcionamento e das transformações do SARESP ao longo do tempo. Na terceira seção está contida a análise dos dados. Por último, traremos uma síntese do entrelaçamento entre os dados e a teoria, com uma discussão sobre o que os documentos apresentam acerca da concepção de qualidade induzida pelas avaliações em larga escala.

### **4.1 As avaliações em larga escala no contexto da reforma educacional do estado de São Paulo**

Sabe-se que o estado de São Paulo está sendo governado por um mesmo partido político há vinte anos, de maneira que em 1995, concomitantemente à posse de FHC na presidência do Brasil, Mário Covas toma posse do governo do estado de São Paulo.

Dantas (2013, p. 13) assinala que “[...] a partir da gestão do governador Mário Covas (1995-1998), desencadeou-se uma reforma educacional, a partir de medidas administrativas e

pedagógicas que englobaram a racionalização administrativa, o enxugamento da máquina e mudanças no padrão de gestão.”. Sendo do mesmo partido de FHC, parece-nos que há coerência entre as ideias do presidente e do governador do estado de São Paulo da época.

Nesse sentido, Russo (2014, p. 2) aponta que

[...] foi no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que se promoveu a reforma educacional que assume princípios e concepções do denominado modelo neoliberal. Por indução aquela reforma reflete nas políticas do governo paulista, afinal, simultaneamente, assume a gestão estadual em São Paulo o governador Mario Covas, do mesmo partido, o PSDB, então no poder da Federação. Por conta da afinidade política entre aqueles dois governantes e entre os respectivos dirigentes do aparelho de estado da educação, Paulo Renato Souza, no Ministério, e Teresa Roserley Neubauer da Silva (Rose Neubauer), na Secretaria de Educação, as políticas paulistas podem ser tomadas como paradigmáticas das orientações que decorreram da reforma federal.

Acerca da política educacional do estado de São Paulo, constante do Comunicado da Secretaria de Educação de 22 de março de 1995, Dantas (2013) assinala que

De início o texto faz uma análise crítica da educação pública e de sua administração nos últimos anos enfatizando a ineficiência da própria Secretaria da Educação na condução dos serviços públicos, tidos como deteriorados, ineficazes e sem controle. Considera-se que a educação paulista passou, nos últimos vinte anos, por um processo de deterioração e de retrocesso. (DANTAS, 2013, p. 39).

Dessa forma, a educação do estado estaria seguindo os ditames neoliberais propostos por FHC em âmbito federal, que de alguma forma, buscam a problemática “adequada” (a ineficiência do Estado), para propor as soluções também “adequadas” (pautadas nos modos de gestão empresariais).

Nesse sentido,

Partindo do diagnóstico que aponta a máquina administrativa como obsoleta e incapaz de servir de instrumento para as necessidades da reforma educacional, o governo estadual assume-se como articulador e integrador de um projeto estratégico para a educação paulista, cabendo à Secretaria de Educação um papel de liderança, incumbindo a esta a formulação de uma política de educação que integre diferentes aspectos, tais como os recursos humanos, físicos, materiais e o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado. Ou seja, cabendo-lhe o papel de administrador. (DANTAS, 2013, p. 39).

Lammoglia (2013) também analisou as diretrizes educacionais do novo governo que foram expostas por Rose Neubauer, então Secretária de Educação do estado de São Paulo, no Comunicado da Secretaria de 22 de março de 1995, o mesmo analisado por Dantas (2013).

A autora afirma que a partir do “diagnóstico” da ineficiência do sistema educacional paulista, ocorrido pelo “[...] gigantismo do sistema aliado à falta de mecanismos de controle; a centralização excessiva e a irracionalidade em relação ao quadro de funcionários [...]” a receita para melhorar a “[...] eficiência da educação em São Paulo [...]” estava pautada na

proposta de “[...] revisão do papel do Estado na prestação de serviços educacionais [...]” (LAMMOGLIA, 2013, p. 104).

Acerca das mudanças para reformar o Estado, a mesma autora pontua que “[...] temos o incentivo à municipalização do ensino, com o interesse de descentralização, e a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, o Saresp, como mecanismo de controle.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 105).

Depreende-se do exposto que o governo Covas deu o pontapé inicial para a inserção do neoliberalismo na política educacional paulista. A partir da racionalização dos recursos, foram extintas as Escolas-Padrão (constituídas na gestão de Luiz Antônio Fleury Filho), cuja proposta era considerada excludente por não se estender a toda rede escolar (DANTAS, 2013).

A partir do argumento acima mencionado,

Surge, então, o Programa de Reforma Educacional que traz no bojo, segundo a concepção governamental, a opção e compromisso legal e político para todos, o que excluía propostas restritas a algumas escolas em detrimento de outras. Portanto, as ações se pautaram pelo princípio de oferecer igualdade de condições a toda rede escolar, ampliando a oferta de recursos humanos, materiais e pedagógicos de forma a atender com equidade o universo de unidades educacionais do Estado. (DANTAS, 2013, p. 40).

As medidas tomadas pelo governo Covas no sentido de “enxugar” a máquina pública foram:

- Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, com o objetivo de garantir a “[...] escolarização de oito anos com qualidade para todos os alunos, vez que corrigiria as distorções no atendimento à demanda, nas necessidades de construções e aumento de quadros docentes e administrativos.”
- Extinção de 18 Divisões Regionais de Ensino e a mudança na designação dos Dirigentes Regionais de Ensino, com o objetivo de extinguir a “[...] duplicidade na execução de tarefas (que gerava superposição de atribuições e competências entre os órgãos administrativos regionais) e necessária para a impressão de uma nova política educacional descentralizada e ágil.”
- Fortalecimento e responsabilização da Diretoria de Ensino “[...] teve como premissa a desconcentração para tornar o poder de decisão mais próximo das escolas.” (DANTAS, 2013, p. 41).

Em consonância com o disposto na CF/1988, inicia-se o processo de municipalização do ensino, que é intensificado após a promulgação da LDBEN/1996 e da criação do FUNDEF (DANTAS, 2013).



Dessa forma,

Em 1996, lançou-se o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Municípios, um convênio que deu início à transferência de prédios e equipamentos escolares, pessoal docente e técnico-administrativo, recursos financeiros e matrículas das primeiras séries do ensino fundamental aos Municípios. (DANTAS, 2013, p. 42).

Com relação à qualidade educacional, a partir do diagnóstico de que houve a expansão do ensino sem que houvesse a preocupação com a qualidade, o governo Covas tomou medidas estratégicas para solucionar o problema da baixa qualidade educacional, que “[...] contemplaram a racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de avaliação de resultados e o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.” (DANTAS, 2013, p. 42).

Para racionalização do fluxo escolar foram implementados os Programas de Correção do Fluxo Escolar, Programa de Escola nas Férias e de Progressão Continuada. O Programa Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental foi implementado por meio das Classes de Aceleração integradas às séries desse grau de ensino e concomitantemente foi implantada a recuperação nas férias. O regime de Progressão Continuada foi o que mais gerou críticas por eliminar a reprovação no ensino fundamental (DANTAS, 2013).

Neubauer (2001), então Secretária de Educação afirma que o regime de Progressão Continuada seria um mecanismo importante contra a exclusão. No entanto,

A progressão continuada, tal como se efetivou na realidade, demonstra que não pode cumprir a função que lhe é proposta, porque ela própria mantém o que diz ser contra – a seletividade. E, como se evidencia, carrega consigo não somente as marcas da seletividade da escola, mas, através desta, revela as desigualdades escolares e sociais. (BERTAGNA, 2010, p. 214).

No que tange à instituição de mecanismos de avaliação, em 1996 é implantado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, “[...] cujo objetivo anunciado foi a integração das ações escolares a partir do estabelecimento de um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e a criação de condições para que as escolas respondam por eles.” (DANTAS, 2013, p. 44).

De acordo com Oliveira Júnior (2013, p. 40), “A entrada do SARESP com seus indicadores, juntamente com o escopo da progressão continuada na educação paulista, são elementos bem significativos na constituição e desenvolvimento de uma cultura avaliativa no estado de São Paulo.”. Mas, apesar de ser clara a utilização do SARESP “[...] como forma de ampliar as possibilidades avaliativas na escola [...]”, “[...] a partir de suas ações e impactos, alguns autores questionam e/ou ponderam acerca dessa condição concernente ao

desenvolvimento de uma cultura avaliativa nas escolas paulistas. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 40).

De acordo com Dantas (2013, p. 44), “Considera-se que a implantação do SARESP inaugura um novo e importante estágio na trajetória iniciada em 1992, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, caminhando em direção à construção de uma política de avaliação da Rede de Ensino.”.

Segundo Oliveira Júnior (2013), o SARESP se desenvolveu e se desenvolve dentro de um processo, em nível nacional, denominado em sua pesquisa, como “alinhamento governativo”.

Entre os elementos basilares desse alinhamento governativo envolvendo a avaliação em larga escala no Brasil estão: as transformações nas questões concernentes à necessidade de suplantar a avaliação utilizada para reprovação, as movimentações referentes à reforma do Estado e a ideia de nova gestão pública. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 21).

O autor assinala que a política do SARESP está circunscrita em três grandes momentos, no período compreendido entre 1996 e 2011. O primeiro momento, é designado pelo pesquisador como “Formação identitária no contexto do pioneirismo das avaliações em larga escala (1996-2002)”, e

[...] se caracterizou pela construção identitária, uma vez que esse sistema de avaliação se colocou como política educacional de avaliação capaz de contribuir para uma nova “cultura de avaliação” no ensino de São Paulo, em busca da melhoria da qualidade educacional, no contexto, em ampla ascensão, da avaliação em larga escala no Brasil. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 55-56).

O segundo grande momento, designado por Oliveira Júnior (2013) como “Instabilidade do sistema no contexto da alternância no comando (2003 a 2007)”,

[...] teve como características fundamentais a **instabilidade na estrutura do sistema**, marcado por muitas **trocas de comando da Secretaria de educação**. Passaram por esse período três secretários. Gabriel Chalita (2002-2006), a professora Maria Lucia Vasconcelos (2006-2007) e a ex-presidente do INEP Maria Helena Guimarães de Castro (2007-2009). Também fizeram parte desse período três governadores: Geraldo Alckmin (2003-2006), Cláudio Lembo (2006) e José Serra (2007-2010). (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 65, grifo nosso).

De acordo com o autor citado, “Essas trocas de comando, que geraram alguns desencontros, também foram responsáveis pela preparação para outra importante transformação do SARESP, iniciada em 2007 e efetivada no terceiro grande momento, a partir de 2008.” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 65, grifo nosso). Ou seja,

Apesar do caráter de instabilidade, observamos nesse período algumas ações, por parte do governo, como forma de aprimorar essa avaliação e sua relação com outras políticas educacionais. Destacamos a manutenção da progressão continuada,

intimamente relacionada ao SARESP, e a implantação de outras políticas importantes, como é o caso do programa Teia do Saber, que abrangeu outros projetos para atuação na educação básica, bem como para aproximar a escola da comunidade. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 65, grifo nosso).

Designado como “Estabilidade do sistema no contexto do hiperpragmatismo gerencial (a partir de 2008)”,

O terceiro grande momento do SARESP está marcado por um importante processo de estabilização, a partir da reestruturação iniciada em 2007 e consolidada em 2008, sob o comando de Maria Helena Guimarães de Castro. Essa estabilidade alinha-se a um formato gerencial que atua, principalmente, com medidas consideradas aqui pragmáticas, em termos de eficiência das iniciativas governamentais, numa racionalidade essencialmente instrumental, com foco nos resultados dos alunos no SARESP, objetivando sua evolução. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72).

Também merece destaque a questão do trabalho docente no governo Covas. Sobre essa problemática, Dantas (2013, p. 44-45) assinala que nas diretrizes educacionais do estado [...] afirmou-se que na administração do governador Mário Covas o profissional da educação seria respeitado, reconhecido e estimulado.” e que “[...] tendo um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado não haveria possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação.”.

Dessa forma,

A questão salarial foi reconhecida como forte componente desestimulador do desempenho do professor. Aliás, creditou-se ao superdimensionamento da rede e a consequente oneração do Estado, o rebaixamento de forma indireta, do salário que poderia se estar pagando aos docentes. Diante disso, afirmou-se como ponto de honra da administração a recomposição salarial (com piso inicial de cinco salários mínimos) e a melhoria de desempenho. (DANTAS, 2013, p. 44-45).

Nesse sentido o governo Covas estava com a tarefa de fazer uma política de valorização do profissional docente (DANTAS, 2013), que se fazia urgente, tendo em vista que “[...] No início da gestão Covas houve uma greve de professores que questionava o piso salarial vigente e o cumprimento dos percentuais destinados à educação na Lei de Diretrizes Orçamentárias.”, o que acarretou no “[...] aumento salarial de R\$ 141,00 para R\$ 200,00. Portanto, dois salários mínimos.”. No entanto, “[...] a reivindicação histórica da categoria era um piso salarial de cinco salários mínimos.” (DANTAS, 2013, p. 45).

Em 1996, prossegue a autora, o governo Covas, contrariamente ao que havia prometido aos professores, “[...] propôs um Prêmio de Valorização do Magistério, o que significava uma terceira gratificação a compor o salário dos professores. Tal gratificação representava um aumento de R\$ 40,00 por 40 horas de jornada de trabalho, ou seja, dois centavos por aula.” (DANTAS, 2013, p. 45).

Em 1997, por meio da Lei Complementar 836, foi instituído o Plano de Carreira, “[...] resultado de estudos técnicos desenvolvidos pela Secretaria da Educação e pela Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público.” (DANTAS, 2013, p. 45). O referido Plano,

[...] tratou, entre outras coisas, da jornada de trabalho docente e da evolução funcional. Definiu-se a jornada semanal de trabalho docente composta de horas em atividade com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha do docente. Além disso, estabeleceu dois tipos de Jornada: a Básica (composta de 25 horas em atividades com alunos mais 5 horas de trabalho pedagógico) e a Inicial (composta de 20 horas em atividade com alunos e 4 horas de trabalho pedagógico). (DANTAS, 2013, p. 46-47).

A evolução funcional se daria, pela via acadêmica, com a obtenção de habilitações na área em que leciona, ou não acadêmica, que consideraria as atualizações, aperfeiçoamentos ou trabalhos na área de atuação. Em cumprimento à outra reivindicação do professorado, em 1998 foi realizado concurso público, que aprovou 45% dos inscritos (DANTAS, 2013).

Dando continuidade à sua análise histórica, a autora assinala a greve dos professores ocorrida em 2000, momento em que esses profissionais acamparam em frente à Secretaria de Educação. O acampamento foi rompido com a entrada do governador pela porta da frente da Secretaria de Educação, atitude considerada autoritária pelos professores (DANTAS, 2013).

No mesmo ano, por meio da Lei Complementar 891 foi criado o Bônus-Mérito, cujo valor “[...] pago a cada professor variava de acordo com o número de faltas abonadas, licença-prêmio, licença saúde, gala, nojo etc., [...]”, ou seja “[...] significava a valorização da presença do professor em sala de aula.” (DANTAS, 2013, p. 48).

Com o falecimento de Mário Covas em 2001, Geraldo Alckmin, então vice-governador assume o governo do estado e dá continuidade ao projeto neoliberal na agenda educacional do estado de São Paulo.

A possibilidade de continuidade retorna quando Alckmin vence as eleições em 2002, iniciando seu novo governo em 01 de janeiro do ano seguinte, tendo Cláudio Lembo como vice-governador. Este último assume o governo do estado em 30 de março de 2006 pois Alckmin deixou o governo para se candidatar à Presidência da República.

Cabe-nos nesse ponto ressaltar que em 2002 Gabriel Benedito Isaac Chalita assume o cargo de Secretário da Educação do estado de São Paulo.

Para Dantas (2013),

[...] a Gestão Covas (1995-1998) e a Gestão Covas/Alckmin (1999-2002), devem ser vistas como momentos históricos em que a **noção de modernização** passa a ser a temática estruturante do discurso político educacional do governo e indutora da

reforma educativa, implicando em reformas estruturais, cujas **orientações neoliberais** eram emergentes. (DANTAS, 2013, p. 13, grifo nosso).

De acordo com a mesma autora, depois que foram realizados os ajustes considerados necessários para implantação do receituário neoliberal nas gestões de Mário Covas e Geraldo Alckmin, “[...] a política educacional implantada investiu no convencimento da sociedade, a partir de propostas de participação na construção da escola dos sonhos.” (DANTAS, 2013, p. 13).

Nesse contexto, em 2007 José Serra assume o governo do estado. Em sua gestão, “[...] as orientações neoliberais ganham materialidade, resultando em maior ênfase nos valores do tipo gerencialista, com o mergulho irrestrito na lógica mercadológica.” (DANTAS, 2013, p. 13).

Depois de Serra, Alckmin retorna ao governo do estado, tomando medidas no sentido de sedimentar

[...] o ciclo de reformas propostas pela concepção de escola pública de qualidade defendida pelo tucanato. Aliás, durante o discurso de posse, o governador Geraldo Alckmin deixou claro que pretende manter o mesmo modelo de gestão implantado pelos tucanos que o antecederam, ressaltando que é construtor e herdeiro de um modelo de gestão consolidado. (DANTAS, 2013, p. 13).

Diante da exposição do contexto em que as avaliações em larga escala foram implantadas e consolidadas no estado de São Paulo, torna-se necessário compreender o funcionamento do SARESP e expor as principais alterações ocorridas em tal sistema desde a sua instituição, em 1996.

#### **4.2 SARESP: funcionamento e transformações ao longo do tempo**

Desde sua instituição em 1996, o SARESP passou por modificações em seu funcionamento, as quais apresentaremos brevemente neste capítulo.

A Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996 é o dispositivo legal que dispõe sobre o SARESP e traz em seus “considerandos”:

- a **necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual**, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/MEC;
- a imprescindibilidade de **recuperar o padrão de qualidade** do ensino ministrado no Estado de São Paulo;
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem **melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados**;

- a necessidade de **informar a sociedade** e a **comunidade educacional sobre o desempenho** do sistema de ensino;
- **a necessidade** das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares **obterem resultados imediatos** para tomada de decisões, em seus níveis de atuação; (SÃO PAULO, 1996, grifo nosso).

Podemos observar que a qualidade do ensino abordada no referido dispositivo legal está ligada à melhoria da administração do sistema que será efetivada por meio de resultados do desempenho que informarão a sociedade. Como os resultados são imediatos, serviriam para as Delegacias de Ensino e Unidades Escolares na tomada de decisões.

Os objetivos do SARESP estão presentes no artigo 1º do dispositivo legal da seguinte forma:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – **verificar o desempenho dos alunos** nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, **de modo a fornecer ao sistema de ensino**, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares **informações** que subsidiem:

- a) a **capacitação dos recursos humanos** do magistério;
- b) a **reorientação da proposta pedagógica** desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da **articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar**, a capacitação e o estabelecimento de **metas** para o projeto de cada escola, **em especial a correção do fluxo escolar**. (SÃO PAULO, 1996, grifo nosso).

Com a apresentação dos objetivos do SARESP, constatamos que:

- O referido sistema possui uma proposta em que a capacitação dos profissionais do magistério deve ser realizada em função dos resultados das avaliações;
- A proposta pedagógica é alterada (reorientada) em função das avaliações;
- O planejamento escolar se dá em função das avaliações;
- Há o estabelecimento de metas para cada escola.

Castro (2009) assinala que o SARESP possui os seguintes objetivos:

[...] a produção de diagnósticos precisos da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas paulistas e o acompanhamento sistemático dos resultados na educação, constituindo um importante instrumento de monitoramento das políticas públicas de educação no Estado de São Paulo. (CASTRO, 2009, p. 288).

Lammoglia (2013) discute sobre o “Documento de implantação do Saresp” de 1996, que foi produzido para o “Seminário Internacional sobre Modelos Avaliativos” realizado em

1996 pela SEE-SP, Fundação Carlos Chagas e Fundação de Desenvolvimento Administrativo, com o apoio do Banco Mundial. De acordo com a autora, o referido documento traz

[...] os principais motivos pelos quais o Saresp foi implantado, seus objetivos, sua abrangência, as ações a serem realizadas para sua execução, os resultados esperados, o processo de implantação, os instrumentos que seriam utilizados para coletar e analisar dados e como se daria o processo nos próximos anos. (LAMMOGLIA, 2013, p. 105).

Para implantação do SARESP, as justificativas estão amparadas na descentralização da máquina administrativa e no fortalecimento das Delegacias de Ensino e das Unidades Escolares, “[...] a fim de que se possa alcançar uma maior eficiência na prestação de serviços educacionais.”. Nesse sentido, “[...] esse sistema de avaliação vem para que se possa estabelecer um fluxo contínuo de informações sobre a situação do Ensino Fundamental e Médio entre a SEE, as demais redes (federais, particulares e municipais) e as Unidades Escolares.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 105-106). Dessa forma,

[...] espera-se que a verificação do desempenho dos alunos e a posterior divulgação dos resultados, por Unidade Escolar, permitam articulações desses resultados com o planejamento escolar, a capacitação de recursos humanos no magistério e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial com relação ao fluxo escolar. (LAMMOGLIA, 2013, p. 106).

A autora assinala ainda a presença da cultura avaliativa no documento como um dos produtos esperados, com o objetivo de valorizar os dados e de utilizá-los no aprimoramento da qualidade do ensino. Para melhoria das condições de trabalho na escola, o documento propõe “[...] que sejam feitas reflexões e discussões acerca dos resultados obtidos nas diversas instâncias envolvidas [...]”, mas “[...] não são apontadas ações específicas sobre como essas reflexões, nem como as intervenções na escola, seriam feitas.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 106).

Dessa forma,

É dito, sem detalhamento, que as escolas serão capacitadas para corrigir as provas e analisar os questionários, podendo, assim, elaborar relatórios que visam a subsidiar o planejamento escolar, a capacitação de educadores e o estabelecimento de metas para a gestão do ensino, mediante correção do fluxo escolar. (LAMMOGLIA, 2013, p. 106).

A autora assinala que o SARESP abrange obrigatoriamente todas as escolas da Rede Estadual e aquelas das Redes Municipal e Particular que aderirem ao Sistema e que o mesmo envolve “[...] os componentes curriculares julgados fundamentais para a construção de conhecimentos básicos.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 106).

Conforme já explicitado, o SARESP, desde sua implementação, passou por diversas transformações, sendo que no período compreendido entre 1996 e 1998, o referido sistema de avaliação “[...] desempenhou papel de avaliação diagnóstica: as séries avaliadas responderam a dois questionários, destinados aos alunos e aos professores, cujo conteúdo buscava analisar os fatores que influenciavam no desempenho dos alunos.” (PINTO, 2011, p. 66).

De acordo com Arcas (2009, p. 56), no Documento de Implantação do SARESP “O público alvo do sistema se vinculava a cada uma das instâncias da estrutura da SEE, indo desde gestores das políticas públicas, passando pelos órgãos centrais e intermediários, a escola, a comunidade escolar e a sociedade como um todo.”. O documento previa também “[...] a continuidade das atividades para os anos subsequentes de 1997 e 1998, já indicando certa continuidade dessa política.” (ARCAS, 2009, p. 56).

De acordo com Lammoglia (2013, p. 107), no documento,

Definem-se como instrumentos de coleta de dados: testes de rendimento escolar, questionário da escola, instrumentos de controle (listas de presença, relatórios) e orientações para essa coleta, ou seja, manuais com instruções que seriam enviados para as escolas. Como instrumentos de correção e codificação das respostas são apresentados: manual de correção dos testes de rendimento, manual de correção da redação, manual de tabulação e análise de dados.

Dando continuidade à análise do documento de implantação do sistema de avaliação, Arcas (2009, p. 56-57) assinala que

[...] na sua implantação o SARESP, enquanto estrutura, incluía de forma clara a participação das equipes escolares na avaliação, não só como forma de poder viabilizar a aplicação e correção das provas, mas de envolver professores, coordenadores e diretores na análise dos dados, na reflexão dos resultados obtidos e na elaboração de propostas a partir desses resultados analisados. Portanto, os procedimentos de desenvolvimento da avaliação previam a participação das escolas na aplicação dos testes, correção e análise dos resultados, além de um posicionamento da unidade escolar sobre seu resultado e propostas de superação dos problemas identificados na avaliação no âmbito da escola. (ARCAS, 2009, p. 56-57).

Acerca das aplicações previstas, o documento indicava que no ano de 1996

[...] seriam avaliados os alunos matriculados na 3ª e 7ª do Ensino Fundamental de todas as escolas do estado. Os alunos de ambas as séries seriam avaliados em Português e Matemática, e somente os alunos da 7ª série seriam avaliados em Ciências e Geografia/História. Os conteúdos de todas as provas remeteriam a série anterior as avaliadas, ou seja, 2ª e 6ª série. Ainda no segundo semestre do mesmo ano haveria outra aplicação para estudantes de 3ª, 5ª e 7ª séries, que fariam avaliação de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, a novidade ficaria por conta da introdução da redação. (ARCAS, 2009, p. 57).

As provas de 1996, 1997 e 1998 seguiram as orientações do Documento de Implantação, com algumas alterações, que se seguem abaixo (LAMMOGLIA, 2013).



De acordo com Lammoglia (2013, p. 109), “Em 1996, não foram realizadas duas avaliações como era previsto, mas somente uma com os alunos das 3<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup>, no dia 23/04/1996. Como era início do ano, foram avaliados os conteúdos das séries anteriores.”

Para o ano de 1997, o Documento de Implantação do SARESP “[...] previa que fossem avaliadas as 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, nos mesmos componentes curriculares de 1996. Dessa vez a novidade foi o início da avaliação no 1<sup>o</sup> ano do Ensino Médio, sendo os alunos avaliados em Português, redação e Matemática.” (ARCAS, 2009, p. 57).

Já em 1998,

[...] as séries do Ensino Fundamental avaliadas seriam 2<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup>, com provas de Português, redação e Matemática para as duas séries e Ciências, Geografia/História apenas para as 6<sup>a</sup>. No Ensino Médio, alunos do 2<sup>o</sup> ano seriam avaliados em Português, redação, Matemática, História, Geografia, Física, Biologia e Química. (ARCAS, 2009, p. 57).

Lammoglia (2013, p. 109) esclarece que

Em 1998, foram avaliados alunos das 5<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental e 1<sup>as</sup> do Ensino Médio, no dia 02/06/1998, também referentes às séries do ano anterior.

Foram avaliados todos os alunos das referidas séries, entretanto somente em um componente curricular. Assim, alguns alunos responderam aos testes de Matemática, outros de Português, o mesmo ocorrendo com os outros componentes curriculares.

Depreende-se do exposto que a avaliação não foi realizada em conformidade com o previsto no Documento de Implantação do SARESP analisado por Arcas (2009).

Arcas (2009) assinala que nos três anos contemplados no Documento de Implantação do SARESP, a avaliação envolveu “[...] as escolas, professores, diretores, supervisores, dirigentes, tentando esclarecer pais e alunos da importância da prova.”, conforme previsto e que “Recebeu relatórios e emitiu relatórios sobre os resultados do SARESP e, segundo o discurso oficial, a partir dos resultados desencadeou ações no sistema.” (ARCAS, 2009, p. 57).

De acordo com Lammoglia (2013, p. 109-110), as provas aplicadas em 1996, 1997 e 1998 foram pautadas principalmente pelo “[...] documento *Parâmetros para Avaliação Educacional*, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp).”, sendo que “A partir de 1997, além da Teoria Clássica da Medida, foram utilizados procedimentos derivados da Teoria da Resposta ao Item (TRI) [...]” para que a proficiência do aluno fosse estimada no que estava sendo avaliado e para comparação entre resultados de provas em anos diferentes.

Em 1999 o SARESP não foi aplicado e em 2000, “[...] perde a característica de estudo longitudinal.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 113). Nesse ano

[...] foram avaliadas as 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e a 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio, sendo que para as séries do Ensino Fundamental houve avaliações envolvendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, incluindo redação, Matemática e Ciências; enquanto que para o Ensino Médio as avaliações realizadas contemplaram Língua Portuguesa, incluindo redação Matemática e Biologia. Os alunos das séries avaliadas fizeram a prova apenas de um dos componentes curriculares. (ARCAS, 2009, p. 57).

Ainda no ano de 2000, “[...] o questionário destinado a gestão escolar passou a ser respondido pelo diretor e pelo professor coordenador, ocorrendo também à inclusão de um questionário que se destinava ao supervisor de ensino.”, e, “A partir desse ano a avaliação passou a ser aplicada no final do ano, diferentemente do que vinha ocorrendo até então. (ARCAS, 2009, p. 57-58). Dessa forma, os alunos “[...] respondem a provas com conteúdos relativos à série em que estão matriculados.”, sendo que “[...] o acesso aos resultados só é possível no ano posterior [...]” (LAMMOGLIA, 2013, p. 112).

Em 2001,

[...] orientando-se pela estruturação curricular definida pelo regime da Progressão Continuada, a avaliação foi destinada aos alunos de finais de ciclos do Ensino Fundamental (4as e 8as séries). [...] sendo avaliados somente conteúdos de Língua Portuguesa com Redação, com revisões nas matrizes curriculares de referência para a avaliação. [...] A partir desse ano, foi usada somente a Análise Psicométrica Clássica, o que não permite comparações entre alunos que responderam a diferentes provas. (LAMMOGLIA, 2013, p. 113-114).

Pinto (2011, p. 66) assinala que em 2001, “[...] os resultados da avaliação foram utilizados para a certificação dos alunos nos finais dos ciclos do Ensino Fundamental, o que desencadeou várias críticas a respeito do assunto.”

De acordo com Arcas (2009, p. 58), “O uso dos resultados do SARESP para decidir sobre a continuidade de estudos dos alunos, ou seja, aprovação ou reprovação ao final do ano letivo revelou, naquele momento, um uso que a avaliação externa ainda não havia adquirido desde sua adoção em 1996.”

De acordo com Dantas (2013, p. 56), “[...] a partir de 2000, iniciou-se a aferição da condição de cada escola de manter os alunos frequentando as aulas. Por isso, as taxas de reprovação tornaram-se critérios para premiar ou não as escolas com viagens e verbas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos.”

Outro ponto importante a ser destacado é que as escolas, a partir dos resultados do SARESP, foram classificadas por cores: “[...] azul: escolas acima da média geral; verde: escolas pouco acima da média; amarelo: escolas na média geral; laranja: escolas pouco abaixo da média; vermelho: escolas bem abaixo da média.” (DANTAS, 2013, p. 56).

Já no ano de 2002, “[...] a avaliação foi realizada por amostragem.” (PINTO, 2011, p. 66), cumprindo a função de monitoramento (LAMMOGLIA, 2013).

Vale ressaltar que, no ano de 2002, a avaliação seria realizada com a utilização do mesmo modelo utilizado no ano anterior. Entretanto, seus resultados não foram utilizados para aprovar e reprovar (ARCAS, 2009).

Pinto (2011, p. 66) aponta que “[...] de 2003 a 2005, o Saresp foi uma avaliação censitária, ou seja, avaliou todos os alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio.”

Em 2003, 2004 e 2005, o Saresp abrangeu todas as séries e todos os alunos, com provas em Leitura e Escrita, incluindo uma prova objetiva e uma proposta de redação, tornando-se o exame com maior número de alunos avaliados no Brasil. Para estudos de fatores que influenciam o desempenho, foram aplicados questionários aos alunos e à equipe escolar. (LAMMOGLIA, 2013, p. 115).

A autora assinala ainda que “Em 2004, voltou-se a utilizar procedimentos derivados da TRI, incluindo a aplicação de uma prova de ligação (com itens das provas dos períodos da manhã, tarde e noite) em uma amostra de alunos, para que os resultados entre os períodos de cada série pudessem ser comparados.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 115).

De acordo com Arcas (2009, p. 59),

No SARESP de 2005, apesar de manter as mesmas características de 2003 e 2004, ou seja, censitário para todos os alunos e séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a grande novidade seria a introdução de uma prova de Matemática, lembrando que a última vez que esse componente curricular havia sido avaliado foi no SARESP de 2000. Para a realização das provas de Leitura e Escrita e de Matemática, além da redação a partir da 3ª série do Ensino Fundamental, o SARESP ocorreu em dois dias, sendo distribuídas entre eles as provas de Leitura e Escrita, Matemática, redação e o questionário sócio-econômico para os alunos.

Lammoglia (2013) esclarece que nos anos de 2003, 2004 e 2005 os resultados individualizados do SARESP foram fornecidos às unidades escolares, com o objetivo de que fosse facilitado o uso dos resultados pelos educadores.

Em 2006,

[...] a SEE, tendo como secretária Maria Lúcia Vasconcelos, decidiu suspender a realização da prova sob a alegação de que os dados da avaliação de 2005 envolvendo cerca de 5 milhões de alunos ainda não haviam sido analisados até então. Além disso, o governo de São Paulo tinha a pretensão de alterar a metodologia da prova que seria aplicada no ano de 2007. (PINTO, 2011, p. 66).

A partir de 2007, o SARESP é retomado com novas orientações, sendo destacadas por Pinto (2011, p. 66) as seguintes inovações:

[...] adoção de metodologia de comparação dos resultados com o Saresp 2005 e entre estes e o Saeb e o Prova Brasil; adoção da escala de desempenho do Saeb nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; atuação dos professores na aplicação das provas em escolas estranhas à sua atuação docente, com exceção da 1ª e 2ª série do EF; observadores estranhos à escola; aplicação de questionários de

gestão; e, uso dos resultados como parâmetros de acompanhamento das metas estabelecidas.

De acordo com o autor, das mudanças acima elencadas, [...] destacam-se a aplicação dos questionários de gestão escolar que permitem levantar dados referentes aos fatores intra e extraescolares que interferem no desempenho do aluno.”, que “[...] são aplicados aos alunos, diretor, professor das disciplinas e séries avaliadas e ao professor coordenador. (PINTO, 2011, p. 66-67).

As mudanças realizadas no ano de 2007 foram as mais importantes “[...] sob o ponto de vista técnico para adequá-lo às características de um sistema de avaliação em larga escala.” (PINTO, 2011, p. 67). São elas:

- a. Pré-testagem dos itens das provas cujo objetivo seria dotar os instrumentos de mais qualidade métrica, o que facilita a medição;
- b. Adequação das habilidades avaliadas no Saresp às do SAEB/Prova Brasil para a quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e terceira série do Ensino Médio, o que facilita a comparação;
- c. Colocação do Saresp na escala métrica do SAEB/Prova Brasil para facilitar tanto a medição quanto a comparação. (PINTO, 2011, p. 67).

Castro (2009) destaca que a metodologia do SARESP foi alterada, uma vez que, por não estar na mesma métrica que o Sistema Nacional, não era possível estabelecer comparações com as avaliações nacionais:

Para concretizar a Nova Agenda da Educação Paulista proposta no Plano de Metas, era necessário que o SARESP passasse a adotar a mesma métrica do SAEB/Prova Brasil, de modo a produzir **resultados comparáveis com as avaliações nacionais**, além de permitir **comparar a evolução das escolas da rede** estadual a cada ano, sem o que seria impossível implantar o regime de metas por escola. (CASTRO, 2009, p. 289, grifo nosso).

Diante do exposto, é possível afirmar que Castro (2009) compreende que o SARESP é de grande importância para o monitoramento das políticas educacionais do estado de São Paulo e que sua reformulação foi importante para o estabelecimento de metas para escolas.

Lammoglia (2013) assinala que, a partir de 2007, os resultados do SARESP foram utilizados para o acompanhamento de metas a serem alcançadas pelas escolas, com sua utilização na composição do IDESP.

A autora destaca ainda que em 2007 “Foram avaliadas as 2<sup>as</sup>, 4<sup>as</sup>, 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental e 3<sup>as</sup> séries do Ensino Médio, em Língua Portuguesa com Redação e Matemática.”; que “Aplicou-se também uma avaliação diagnóstica aos alunos da 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental como apoio à implantação do Programa Ler e Escrever.” e que “Teve-se acesso aos diagnósticos de desempenho por aluno.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 117). Além

disso, houve aplicação de questionário aos professores, professor coordenador e diretor, com o objetivo levantar os perfis dos estudantes para caracterizar fatores que podem interferir no desempenho escolar (LAMMOGLIA, 2013).

No ano de 2008,

[...] as séries avaliadas continuaram sendo as mesmas que em 2007, entretanto, houve uma ampliação das disciplinas a serem avaliadas, pois além de Português e Matemática, foram aplicadas provas de Ciências, para o Ensino Fundamental, e Biologia, Física e Química para o Ensino Médio. (ARCAS, 2009, p. 61).

Nesse sentido, Lammoglia (2013, p. 15) assinala que “Desde 2008, anual e alternadamente, as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) fazem parte da prova.”.

De acordo com Oliveira Júnior (2013, p. 135),

[...] o SARESP apresenta considerável estabilidade em seu funcionamento, a partir da reformulação em sua estrutura, iniciada em 2007 e completada em 2008, com alterações como a contemplação de todas as áreas curriculares, a criação de matrizes de referência próprias de avaliação, o lançamento do Programa de Qualidade da Escola (PQE), a criação do IDESP para atuar nas questões de equidade e qualidade da educação paulista.

Além do PQE,

[...] em 2008 o Governo do Estado vinculou o bônus dos profissionais da educação ao cumprimento das metas de aumento do Idesp, conseqüentemente, às notas do Saresp e às taxas de aprovação, o que passa a ocasionar um alto impacto do Saresp, no que tange aos aspectos financeiros dos profissionais da rede. (LAMMOGLIA, 2013, p. 16).

De acordo com Santos e Sabia (2015, p. 363), “[...] em 2009, foram incluídas as Ciências Humanas (História e Geografia) e ficaram de fora Ciências e Ciências da Natureza.”, enquanto no ano de 2010 ocorreu “[...] uma nova inversão nas disciplinas avaliadas: saíram as Ciências Humanas e entraram Ciências e Ciências da Natureza.” e, “Em 2011, voltou a ocorrer a aplicação idêntica à do ano de 2009, com uma diferença: a aplicação da redação passou a ser representativa de 10% do conjunto de alunos, excetuando o 3º ano.”

Os autores assinalam ainda que no ano de 2012 “[...] foram repetidas as disciplinas avaliadas no ano de 2010 e a redação representativa.” (SANTOS; SABIA, 2014, p. 363) e que

A partir de 2013 e tendo em vista o compromisso da SEE/SP de alfabetização dos alunos aos sete anos de idade, os estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental também participaram do Saresp, sendo avaliados em Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, nos mesmos moldes do 3º ano do ensino fundamental, ficando assim as disciplinas de Ciências Humanas voltadas aos alunos do 7º e 9º anos do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio. (SANTOS; SABIA, 2015, p. 363).

Já em 2014, “[...] os resultados do Saresp do ano anterior foram divulgados mais cedo que nos demais anos, com o objetivo, segundo o secretário de Educação, de fazer uma possível análise e discussão dos resultados para o aprimoramento do planejamento das unidades escolares.” (SANTOS; SABIA, 2015, p. 363).

Ao discutir a Resolução SE 41/2014, Santos e Sabia (2015) assinalam que participaram da edição do SARESP de 2014 “[...] todas as escolas da rede estadual e os alunos do ensino regular matriculados nos 2ºs, 3ºs, 5ºs e 9ºs anos do ensino fundamental, nas 3ªs séries do ensino médio e uma amostragem de alunos matriculados no 7º ano do ensino fundamental [...]” e que foi verificado e aferido “[...] o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/ série [...]”.

Com relação aos conteúdos curriculares, temos

I – Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, aos alunos dos 2ºs, 3ºs, 5ºs, 7ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e das 3ªs séries do ensino médio;

II – Ciências (Ciências da Natureza) aos alunos dos 7ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza) aos alunos das 3ªs séries do Ensino Médio;

III – Redação, a uma amostragem de alunos de turmas dos 5ºs, 7ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e das 3ªs séries do ensino médio de cada rede de ensino. (SÃO PAULO, 2014b).

Diante da breve exposição do desenvolvimento e das principais alterações do funcionamento do SARESP desde a sua instituição, empreenderemos nossos esforços na construção e compreensão dos dados coletados.

### **4.3 Análise dos dados**

Apesar de nossas reflexões apontarem que há outra forma de “olhar” a avaliação educacional, ao resgatarmos o movimento político do estado de São Paulo desde meados da década de 1990, constatamos que há consonância entre os governos federal e estadual da época, ou seja, Mário Covas iniciou o processo de introdução do ideário neoliberal no governo do estado, em concomitância com FHC, na Presidência da República. Ressaltamos ainda que, de acordo com Dantas (2013) e Lammoglia (2013), esse projeto teve continuidade com os governos posteriores, todos do PSDB.

Com essas constatações, torna-se urgente a análise dos dados de pesquisa, pois, compreendemos que a partir deles teremos algumas pistas da forma como o ideário neoliberal foi materializado no estado de São Paulo no campo educacional. Nesse sentido, buscaremos

analisar as concepções de qualidade educacional induzidas pela sistemática de avaliação em larga escala adotada pelo estado, por meio de documentos oficiais e quais as lógicas explícitas e/ou subjacentes a ela.

Para realizar as análises (BARDIN, 2010), inicialmente foram selecionadas todas as Leis Ordinárias, Leis Complementares, Decretos e Resoluções da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, no período compreendido entre 2008 e 2014, que pudessem de alguma forma, nos auxiliar na compreensão do nosso problema de pesquisa.

Durante as leituras dos dispositivos legais, organicamente foram emergindo as Unidades de Registro Temáticas, as quais estão dispostas no Quadro 5. Foram levantados 114 documentos oficiais, sendo que, dentre eles, há os que possuem temas que perpassam ou contém assuntos relacionados ao nosso problema de pesquisa, como por exemplo: aqueles que tratam da valorização do magistério, do ensino integral e da formação de professores e, há aqueles que tratam de temáticas diretamente ligadas ao problema, que foram selecionados para análise, que são os relacionados: à participação, à avaliação e à qualidade. Os documentos encontram-se no Apêndice A deste trabalho, distribuídos em um quadro com seus números e suas ementas.

Foram realizadas diferentes leituras, re-leituras, agrupamentos e distribuições que foram melhor se organizando a partir da intensidade da análise em contraponto com outras leituras teóricas, ficando sistematizados da seguinte maneira:

A Unidade de Registro “Participação” possui 10 dispositivos. Esse tema é importante pelo fato de que a participação, como vimos no decorrer da pesquisa, é considerada fundamental na construção da qualidade educacional.

A Unidade de Registro intitulada “Avaliação” possui 7 dispositivos que tratam diretamente da temática, sendo, dessa forma, de suma importância para compreensão do nosso problema de pesquisa.

O agrupamento “Premiação/Valorização” possui 13 documentos. Os documentos referentes a esse tema foram inicialmente selecionados, pois, a valorização se constitui pauta de reivindicação do Quadro do Magistério e está relacionado à melhoria dos sistemas educacionais.

O grupo, representado pela Unidade de Registro “Qualidade” é composto por documentos relacionados diretamente à temática que o nomeia<sup>3</sup> e é de suma importância, tendo em vista que a Resolução SE 74 de 2008, marco inicial desta pesquisa integra essa categoria. É também o agrupamento que possui mais documentos. Com um total de 60 documentos<sup>4</sup>, a Unidade “Qualidade” representa mais de 50% do total de documentos levantados.

O grupo “Tempo integral/Ensino Integral” possui 13 dispositivos e foram inicialmente selecionados por se constituírem numa novidade no campo educacional do estado de São Paulo e, por isso, poderiam trazer avanços no campo da avaliação em larga escala e da qualidade educacional.

A Unidade de Registro “Formação de Professores” possui 11 dispositivos que indicam os cursos destinados ao Quadro do Magistério do estado de São Paulo.

Num primeiro momento, tentamos analisar os dados iniciando do mais antigo para o mais recente dentro de cada Unidade de Registro. Entretanto, no decorrer das análises alguns dispositivos legais foram regulamentados por outros que não estavam na sequência histórica de sua promulgação, tornando-se necessário alterar a ordem de análise.

Diante do exposto, traremos nesse momento a quantidade e os tipos de documentos levantados em cada Unidade de Registro.

**Quadro 5** - Quantidade e tipo de documentos por categoria

<b>Categoria</b>	<b>Lei Ordinária</b>	<b>Lei Comp.</b>	<b>Decreto</b>	<b>Resolução</b>	<b>Outros Docs.</b>	<b>Total</b>
<b>Participação</b>	1	0	3	6	0	10
<b>Avaliação</b>	0	0	3	4	0	7
<b>Premiação / Valorização</b>	1	3	6	3	0	13
<b>Qualidade</b>	0	3	21	35	1	60
<b>Tempo Integral / Ensino Integral</b>	0	2	1	9	1	13

<sup>3</sup> A legislação que rege sobre a política de Bonificação por Resultados (BR) foi agrupada na Categoria Qualidade e não na Categoria “Premiação/Valorização do Magistério pelo fato de que em seus documentos, o tema qualidade educacional é preponderante.

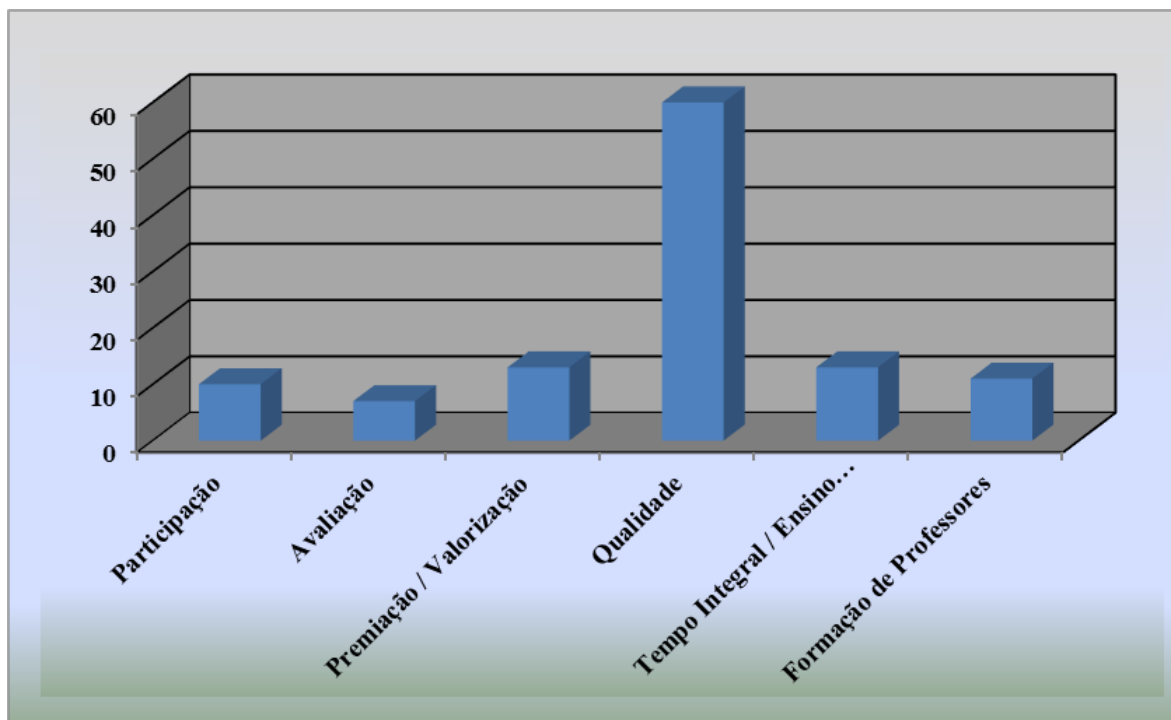
<sup>4</sup> Foram excluídos da análise sete documentos da categoria Qualidade, relacionados ao CEETEPS, pelo fato de que estes não fazem parte da Secretaria de Educação.



Formação de Professores	0	0	4	7	0	11
<b>Total de Documentos Analisados</b>						114

Fonte: Dados de Pesquisa. Elaborado pela autora.

**Gráfico 1** – Quantidade de documento por categoria



Fonte: Dados de Pesquisa. Elaborado pela autora.

Após o levantamento e a distribuição dos documentos por Unidades de Registros Temáticas, selecionamos as categorias Participação, Avaliação e Qualidade para análise.

Optamos por selecionar tais Unidades de Registro, depois que foram realizadas leituras, releituras e o Exame Geral de Qualificação, sendo evidenciada essa emergência nos documentos coletados, pelo fato de que essas categorias contribuem significativamente para discussão do problema proposto.

#### 4.3.1 Participação: de quem? para quem?

Nesta seção, com o objetivo de verificar o entendimento que os documentos oficiais selecionados trazem acerca da participação, tendo em vista que essa é primordial para

construção da qualidade social, em nossa compreensão, analisaremos os dados da Unidade de Registro “Participação”.

O grupo “participação” traz o Decreto 53.667/2008, que rege sobre a gestão de recursos do FUNDEB e “[...] institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo [...]” (SÃO PAULO, 2008a, p. 3). A referida norma altera e acrescenta dispositivos do Decreto 51.672/2007, que traz em seus considerandos

[...] que a utilização dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, em nível estadual, poderá contribuir para a **melhoria da qualidade e expansão do Ensino Público, de modo a proporcionar condições de real acesso à escola, de incentivo à permanência e de acentuado progresso a todas as crianças, jovens e adultos;** [...] (SÃO PAULO, 2007a, p. 1, grifo nosso).

O artigo 3º do Decreto acima mencionado cria o

[...] Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social para o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos provenientes do FUNDEB, que atuará com autonomia, sem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo. (SÃO PAULO, 2007a, p. 1).

A supervisão do censo escolar e a elaboração da proposta de orçamento, ambos anuais e a elaboração do regimento interno estão presentes também no artigo 3º como incumbências do Conselho.

Com relação à representatividade no Conselho, o artigo 4º rege que

[...] O Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social será constituído por:

I - 1 (um) representante da Secretaria da Educação;

II - 1 (um) representante da Secretaria da Fazenda;

III - 1 (um) representante da Secretaria de Economia e Planejamento;

IV - 1 (um) representante dos Poderes Executivos Municipais;

V - 1 (um) representante do Conselho Estadual de Educação;

VI - 1 (um) representante da seccional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

VII - 1 (um) representante da seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VIII - **2 (dois) representantes dos pais de alunos** da educação básica pública;

IX - **2 (dois) representantes dos estudantes** da educação básica pública. (SÃO PAULO, 2007a, p. 1, grifo nosso).

Podemos inferir diante da exposição, que o conselho de que trata tais dispositivos possui a preocupação de melhorar a qualidade da educação por meio do controle social dos recursos educacionais. Outro ponto que deve ser destacado está relacionado à representatividade. Nesse sentido, podemos observar que há no dispositivo, a preocupação de que a comunidade escolar participe do referido conselho.

Posteriormente, o Decreto nº 52.221, de 04 de outubro de 2007, modifica o Decreto 51.672 de 19 de março de 2007, e uma dessas alterações é em relação à composição do Conselho, no inciso IX do artigo 4º, que passa a reger com a seguinte redação: “[...] 2 (dois) representantes dos estudantes de educação básica pública, 1 (um) dos quais indicado pela entidade estadual de estudantes secundaristas [...]” (SÃO PAULO, 2007b, p. 6).

O mandato de 2 anos, previsto no Decreto nº 51.672/ 2007 é alterado pelo Decreto 52.221/2007 para 2 anos com a possibilidade de uma recondução por igual período (SÃO PAULO, 2007b).

Já o Decreto 53.667/2008 também altera o Decreto 51.672/2007, sendo uma das modificações, a inserção de um suplente para cada membro titular do conselho.

Diante do exposto, consideramos que há no dispositivo selecionado para análise e seus correlatos a presença do termo participação, dimensão que compreendemos ser imprescindível para qualidade educacional. Nesse sentido,

Como a qualidade social se efetiva através da prática da democracia, a Gestão Educacional precisa ser democrática possibilitando a participação real da população nas decisões sobre os assuntos da educação, seja através de conselhos escolares atuantes, eleições democráticas para dirigentes escolares, até mecanismos de controle social. (FLACH, 2005, p. 13-14).

Apesar de o termo “participação” estar presente na legislação, torna-se imprescindível a análise dos outros dispositivos legais que versam sobre o assunto para verificarmos qual é a qualidade da participação pensada pelo governo do estado de São Paulo.

A Resolução SE 18/2010, que “Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas”, traz entre seus “considerandos” “ a importância da inclusão desse Programa no projeto pedagógico da escola como fator de desenvolvimento de uma **cultura de participação** e colaboração que expande e fortalece os vínculos da unidade escolar com a comunidade [...]” (SÃO PAULO, 2010a, grifo nosso).

São objetivos do programa:

I- fundamentar políticas públicas voltadas para o fortalecimento de atitudes e comportamentos compatíveis à **construção de uma atitude cidadã** voltada para a **harmonia e a convivência social**;

II- assegurar nas escolas públicas estaduais, espaços abertos aos diferentes segmentos da comunidade, que lhes assegurem, aos finais de semana, oportunidades de vivência de ações construídas a partir de quatro eixos norteadores - cultura, saúde, esporte e trabalho--, ampliando-lhes seu horizonte cultural, lúdico, esportivo e de qualificação profissional;

III- construir e apoiar **ações de voluntariado e solidariedade**, com vistas ao desenvolvimento de **senso de consciência, responsabilidade e participação na comunidade**. (SÃO PAULO, 2010a, grifo nosso).

Nos objetivos do programa, aparentemente há espaços de inserção da comunidade nas atividades da escola, com a utilização de termos como atitude cidadã, convivência social, consciência e até mesmo participação. No entanto, quando observamos o artigo 3º da resolução, constatamos que para atingir os objetivos propostos, o programa poderá contar com:

I - o apoio e o estabelecimento de **convênios e parcerias** com diferentes segmentos sociais, como organizações não-governamentais, associações, **empresas públicas ou privadas**, sindicatos, cooperativas, instituições de ensino superior e outras instituições educacionais, bem como demais Secretarias de Estado e Municípios do Estado de São Paulo;

II- a **adesão de estudantes universitários**, mediante a **concessão de bolsas** de estudos integrantes do Projeto Bolsa Universidade para **atuar como Educadores universitários**, na conformidade das **atribuições compatíveis com a natureza de seu cursos de graduação ou de acordo com suas habilidades pessoais**; [...] (SÃO PAULO, 2010a, grifo nosso).

Dessa forma, constatamos que a participação proposta pelo programa permite parcerias com o setor privado para consecução de seus objetivos, abrindo possibilidades para o adentramento do setor privado na educação pública.

Outro ponto destacado é a participação de estudantes universitários que poderão atuar não apenas de acordo com o que estudam, mas também de acordo com suas habilidades pessoais. Mas, se podem atuar como educadores e de acordo com suas habilidades pessoais, surge um questionamento: Porque eles precisam ser estudantes universitários se não necessariamente vão atuar de acordo com seus cursos de graduação?

Cabe mencionar que a Resolução SE 18/2010 prevê ainda que cada unidade escolar deverá ter um Educador profissional com diploma de licenciatura para atender ao Programa.

Ao refletirmos sobre a questão colocada, parece-nos que, por meio da norma acima mencionada, o estado de São Paulo, tem a possibilidade de se desresponsabilizar, passando suas obrigações para outros setores. No entanto, cabe-nos ponderar que, apesar de haver no

corpo da norma a abertura para o adentramento do setor privado na esfera pública, há também a possibilidade de participação da comunidade escolar.

Em 2011, é promulgada a Resolução SE 22 (SÃO PAULO, 2011a) e em 2012 é promulgada a Resolução SE 51 (SÃO PAULO, 2012a). Ambas alteram a Resolução 18/2010, mas não modificam as questões relacionadas à participação, discutidas anteriormente.

A Lei Ordinária 14.689/2012, que instituiu o “[...] Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APM’s das Escolas Estaduais [...]”, possui “[...] o objetivo de promover a capacitação e a orientação, de forma contínua e permanente, da gestão das Associações de Pais e Mestres - APM’s das escolas da rede oficial de ensino.” (SÃO PAULO, 2012b, p. 3).

Correlata à lei acima mencionada, a Resolução SE nº 21/2012 rege sobre

A transferência de recursos financeiros às Associações de Pais e Mestres – APMs, para fins de liquidação de débitos trabalhistas por serviços e atividades e demais situações correlatas, abrangidos pelo Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta 43/2008, firmado em 15-02-2008, entre o Estado e o Ministério Público do Trabalho [...] (SÃO PAULO, 2012c, p. 3).

A gestão democrática, princípio do ensino, foi estabelecida constitucionalmente e regulamentada pela LDBEN/1996. De acordo com Lino (2012, p. 24), a referida Lei afirma que

[...] a gestão democrática escolar deve acontecer, por meio da participação dos profissionais de cada unidade, no processo de construção do projeto pedagógico de cada escola, incluindo gestores professores e funcionários. A gestão democrática também compreende a participação da comunidade escolar – gestores, professores, funcionários, alunos, pais de alunos, e comunidade local, residente ou frequentadora do entorno da escola – em conselhos escolares ou equivalentes, termo que abarca as APMs.

No entanto, Peroni e Adrião (2007), perceberam as APMs de forma diferente em uma pesquisa que coordenaram sobre o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que possui o objetivo de

[...] repassar, diretamente às escolas públicas do ensino fundamental e organizações não-governamentais sem fins lucrativos que atuem com educação especial, dinheiro para custeio e manutenção de suas atividades, com recursos oriundos do Salário-Educação, distribuídos pelo FNDE segundo o número de alunos matriculados. (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 29).

De acordo com as autoras, inicialmente os recursos do programa eram repassados ao governo estadual ou municipal ou para as unidades executoras, mas em 1997, com a ideia de que a comunidade deve direcionar os recursos, as escolas com mais de 99 alunos tiveram que criar suas unidades executoras para administrar os recursos advindos do governo federal. E a

unidade executora, “[...] além dos recursos repassados pelo Programa, deve administrar recursos provenientes de uma outra fonte, ou seja, oriundos de campanhas organizadas pela comunidade escolar.” (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 30).

Dessa maneira, podemos perceber a complexidade que gira em torno das APMs, entidades que, de acordo com as autoras, por funcionarem atualmente como unidades executoras

[...] tem-se a transferência de decisões cabíveis ao Conselho de Escola para essas entidades auxiliares, que **excluem em sua composição alunos e funcionários**, o que ocorre, por exemplo, na rede estadual de ensino paulista. A forte tradição autoritária da APM faz com que nos perguntemos se não estaríamos presenciando, no esvaziamento do órgão político da escola, uma nova forma de **participação sob tutela, sob controle**, enfim, um retrocesso político em relação às lutas pela democratização da gestão escolar empreendidas a partir dos anos 80. (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 30, grifo nosso).

Compreendemos que a Lei Ordinária 14.689/2012, que institui o Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa” (SÃO PAULO, 2012b, p. 3) pode estar promovendo a capacitação/orientação das APMs de acordo com uma lógica excludente, ou seja, a participação pode estar ganhando outros significados. Nesse sentido, entendemos que esse espaço de participação deve ser melhor pesquisado com o objetivo de verificar quais são suas reais funções, quais são os partícipes e suas obrigações para que não haja desvio de finalidade dessa instância.

As Resoluções SE 9/2013 e 55/2014, tratam respectivamente da regulamentação do Decreto 21.074/1983, que institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo (FEESP) e da ampliação da participação no mesmo Fórum.

Os “considerandos” da Resolução SE 9/2013 trazem informações importantes para o nosso debate. São eles:

- a necessidade de proceder a ajustamentos na legislação que regulamenta o Fórum de Educação do Estado de São Paulo, em virtude das atuais diretrizes e bases da educação nacional e da reestruturação da Secretaria da Educação, de que trata o Decreto 57.141, de 18-07-2011;
- a necessidade de institucionalizar mecanismos de **planejamento educacional participativo** que garantam o **diálogo como método e a democracia como fundamento**;
- as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e da Conferência Nacional de Educação – Etapa do Estado de São Paulo (CONAE – SP);
- a **necessidade de traduzir e concretizar**, no conjunto das ações da Secretaria da Educação, **políticas educacionais** que garantam a **democratização da gestão e a qualidade social da educação**;

- o papel da Secretaria da Educação na coordenação da política estadual de educação, articulando os sistemas de ensino estadual e municipais, (SÃO PAULO, 2013a, grifo nosso).

No excerto acima podemos identificar alguns pontos interessantes. A participação no planejamento educacional, o diálogo e a democracia aparentemente têm espaço na política educacional do estado de São Paulo. Juntamente com esses princípios fundamentais aparece a qualidade social da educação.

Com relação à qualidade social da educação, uma observação que deve ser feita é que a mesma não foi definida na norma, entretanto, no artigo 1º da resolução, podemos observar alguns pontos que vão ao encontro do que pensamos sobre tal definição, conforme apresentado abaixo:

Artigo 1º - O Fórum de Educação do Estado de São Paulo - FEESP, instituído pelo Decreto 21.074, de 12-07-1983, tem por finalidades precípuas:

I - promover **debates** sobre:

a) as diretrizes e bases da educação nacional e do ensino fundamental e médio;

b) a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, em geral, e do sistema estadual de ensino, em particular;

II - favorecer **discussões** entre os órgãos da Secretaria de Estado da Educação e as entidades, grupos ou pessoas interessadas na educação;

III - **propor recomendações e apresentar projetos** para a solução de problemas relativos à educação. (SÃO PAULO, 2013a, grifo nosso).

Ao observar os objetivos do FEESP, é possível compreender que a participação explícita nos “considerandos” da resolução também está presente em seus objetivos quando os debates, as discussões e as recomendações parecem dar uma abertura à qualidade social da educação. Por sua vez, a Resolução SE 55/2014 amplia a participação no FEESP, inserindo outras entidades (SÃO PAULO, 2014a).

Com a exposição dos documentos constantes da Unidade de Registro “Participação”, torna-se possível sintetizar os pontos que entendemos ser de relevância para compreensão do nosso problema de pesquisa. São eles:

- Presença do controle social dos recursos educacionais;
- Criação de uma “cultura da participação”;
- Democracia;
- Diálogo;
- Debates;
- Abertura para propostas;

- Qualidade Social da Educação;

Os elementos acima elencados podem, dependendo do contexto e do conceito atribuído a cada um, fazer parte de objetivos educacionais que vão ao encontro do que pensamos acerca da educação. Nesse sentido, o conjunto de normas desta Unidade de Registro abre possibilidades para que, por meio da participação, a educação do estado de São Paulo atinja a Qualidade Social. Entretanto, alguns pontos merecem destaque. São eles:

- Apoio a ações de voluntariado e solidariedade;
- Abertura para convênios e parcerias que abrangem o setor privado;
- Participação de Estudantes Universitários que podem atuar de acordo, não somente com seus cursos de graduação, mas também de acordo com suas habilidades pessoais;

Dos pontos acima destacados, compreendemos que, o conjunto de documentos constantes nesta Unidade, aponta a possibilidade de atingir a qualidade social da educação por meio da participação dos agentes escolares, mas apresenta também outras possibilidades que merecem cuidado, como a compreensão de participação como incentivo ao voluntariado e parcerias com entidades privadas, pois essas possibilidades abrem “brechas” para que haja inserção do setor privado na esfera pública, o que pode caracterizar a desresponsabilização do Estado e, conseqüente abertura para que a lógica do mercado, do setor empresarial introduza regras em um espaço que é direito social.

Dessa forma, compreendemos que a problemática que atinge a categoria “Participação” está localizada em seu conceito, ou seja, enquanto compreendemos que a participação está relacionada à gestão democrática da educação e, portanto, da participação dos agentes escolares na construção da qualidade social, que está ligada a fatores internos e externos (SILVA, M. A., 2009), que deve ser negociada (BONDIOLI, 2004; FREITAS, 2005) e que é de responsabilidade do Estado, a legislação ora analisada amplia o conceito de participação, abrindo possibilidades para que a responsabilidade educacional seja repassada para o setor privado. Como exemplo é oportuna a Resolução SE 18/2010 que traz a importância de desenvolver uma cultura de participação, dando abertura para participação da comunidade escolar, mas, ao mesmo tempo, abre possibilidades para convênios e parcerias com empresas privadas. (SÃO PAULO, 2010a).

Ressaltamos ainda nossa compreensão de que os espaços de participação previstos nas normas analisadas, como por exemplo, o “Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos [...]” do FUNDEB (SÃO



PAULO, 2008a, p. 3), instituído pelo Decreto 53.667/2008, devem ser ocupados e utilizados pela comunidade escolar.

Nesse ponto, cabe-nos ponderar que, apesar de o conjunto de normas da Unidade de Registro trazer pontos que não vão ao encontro de uma qualidade socialmente referenciada, como por exemplo, a possibilidade de interpenetração do setor privado no público, compreendemos que há também espaços de participação onde a luta para construção de uma educação de qualidade social é possível.

#### 4.3.2 Avaliar para quê?

Nesta seção, analisaremos os documentos da Unidade de Registro “Avaliação”<sup>5</sup>, com o objetivo de verificar se há alguma pista que nos auxilie na compreensão do nosso problema de pesquisa.

Iniciamos este tópico a partir da Resolução SE 42/2009 que “Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional” (CIMA), Comitê instituído para avaliar, consolidar os resultados das avaliações, sistematizar esses resultados e disseminá-los para formulação de políticas educacionais do estado de SP dada a necessidade de:

imprimir agilidade ao processo de produção e **disseminação de informações** da Pasta;

racionalizar a **sistematização** e produção de informações, estatísticas e **indicadores da educação**;

assegurar atendimento aos profissionais da educação quanto ao **uso de informações na gestão pedagógica**;

**avaliar e monitorar políticas e projetos educacionais**;

**definir parâmetros** para realização de **processos de avaliação de desempenho** da educação básica;

**consolidar resultados das avaliações educacionais aplicadas**;

incrementar e aprimorar estudos e pesquisas educacionais no âmbito do Estado de São Paulo [...] (SÃO PAULO, 2009a, grifo nosso).

O 4º artigo da Resolução traz as atribuições gerais do CIMA. São elas:

I - **organizar e gerenciar sistemas de informação** na área educacional, abrangendo **estatísticas, avaliações e indicadores de gestão**;

---

<sup>5</sup> Não serão analisados os Decretos 54.253/2009 e 55.864/2010 tendo em vista que os mesmos foram revogados pelo Decreto 61.307/2015.

II - propor, elaborar, divulgar e orientar a implementação de normas e procedimentos referentes aos sistemas informatizados da Secretaria;

III - integrar e dar suporte aos sistemas informatizados e bancos de dados da Secretaria;

IV - definir e administrar os recursos de informação, informática e comunicação digital da Secretaria;

V - **analisar resultados de avaliações** e informações do sistema de ensino, **realizar diagnósticos e elaborar recomendações para subsidiar a formulação das políticas, programas e projetos educacionais;**

VI - promover a **disseminação das informações técnicas**, de ordem legal e outras referentes à educação básica;

VII - **articular-se com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais**, em sua área de atuação. (SÃO PAULO, 2009a, grifo nosso).

Nesse ponto, cabe-nos salientar que anteriormente à criação do CIMA, foram instituídos pela Secretaria de Educação, o IDESP e o PQE – Programa Qualidade da Escola, por meio da Resolução SE 74/2008, que serão discutidos na próxima categoria, mas que devem ser aqui mencionados pelo fato de que o Comitê guarda uma relação íntima com tal política.

A Resolução SE 74/2012, dispõe sobre a realização do Censo Escolar no estado, e poderia guardar ou trazer alguma informação sobre a utilização dos seus dados em processos de composição do IDESP. Nesse sentido, encontramos o no artigo 2º da referida norma que

[...] Após a publicação dos dados oficiais do Censo Escolar pelo INEP/MEC, **a Secretaria de Estado da Educação providenciará a divulgação dos dados quantitativos** por meio de publicações: Séries Históricas da Matrícula da Educação Básica no Estado de São Paulo por nível e modalidade de ensino, informe sobre número de escolas, dependências e equipamentos existentes e número de funções docentes, e **desempenho escolar**. [...] (SÃO PAULO, 2012d, grifo nosso).

Dessa forma, os dados do Censo Escolar serão divulgados e, conforme o artigo 3º, “[...] servirão de subsídios à proposição de políticas públicas educacionais e ao gerenciamento de programas e projetos específicos, quando identificadas situações que requeiram ações diretas da Pasta.”. A realização do Censo Escolar, de acordo com o artigo 4º da mesma Resolução é da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. (SÃO PAULO, 2012d).

A Resolução SE 41/2014, que dispõe sobre a realização das provas relativas ao SARESP de 2014, traz algumas informações importantes para nossa análise, por considerar que

- o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - **SARESP**, como instrumento de avaliação externa das unidades escolares de

diferentes redes de ensino paulistas, **oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões dos educadores** que nelas atuam;

- **esse instrumento de avaliação externa** viabiliza, para cada rede de ensino, a **possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP** e aqueles obtidos por meio de **avaliações nacionais**, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, incluindo a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/Prova Brasil;

- **os resultados do SARESP, por comporem o IDESP** – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, constituem, para cada unidade escolar, **importante indicador de melhoria da qualidade** do ensino oferecido [...] (SÃO PAULO, 2014b, grifo nosso).

O excerto citado nos oferece algumas pistas sobre a concepção de avaliação em larga escala nas políticas educacionais do estado de São Paulo. Tal dispositivo legal afirma que o SARESP é um instrumento de grande importância por dar subsídios nas tomadas de decisões dos educadores, possibilitar a comparação dos resultados com outras avaliações externas e além disso, pelo fato de compor o IDESP, possibilita a melhoria da qualidade do ensino.

Presenciamos no documento a preocupação com a qualidade educacional pelo governo do estado de São Paulo e entendemos que o IDESP, que utiliza em sua composição o SARESP, traz informações relevantes que podem auxiliar na construção da qualidade. Entretanto, compreendemos que para construção da qualidade educacional é necessário que as informações trazidas pelo SARESP e pelo IDESP sejam apropriadas pela instituição escolar e utilizadas de forma integrada com os outros níveis de avaliação (FREITAS et al., 2012a), considerando outros elementos determinantes do processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, se a Resolução SE 41/2014 nos aponta essa relação entre SARESP e qualidade, sendo o IDESP um indicador de importância na melhoria dessa qualidade, teríamos outras normas que trariam outros indicadores ou elementos para construção da qualidade? Ou ainda, as avaliações em larga escala, para o governo do estado de São Paulo por fazerem parte da composição do IDESP já possibilitariam a melhoria da qualidade?

Nesse sentido, Gallani (2012) traz uma discussão acerca da influência das medidas no campo educacional e coloca uma questão bastante pertinente, como podemos observar:

Nesse sentido específico, ou seja, de demonstrar resultados precisos no desempenho dos alunos e das escolas, a expressão numérica composta por números inteiros e decimais parece ter a pretensão de dar credibilidade “científica” à prática de exames e provas dentro da escola. Essa precisão numérica parece estar presente no sistema de avaliação em larga escala que identifica índices da qualidade da educação nos últimos anos em todo o Brasil. Mas que argumentos podem comprovar que as escolas com índices de 4,6 são de melhor qualidade do que aquelas com índices de 4,5? Apesar de essa precisão matemática parecer imprecisa para a gestão da escola, alimenta a divulgação de rankings de resultados em exames que pouco acrescenta à melhoria das escolas. (GALLANI, 2012, p. 29).

Coadunamos com as afirmações e com o questionamento da autora acerca da avaliação que, pautada nos moldes empresariais, reduz a qualidade em índices, promovendo o ranqueamento que é inerente ao campo empresarial, mas não ao campo educacional.

A Resolução SE 73/2014 revoga a Resolução SE 53/2014 e “Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais”. Tal norma traz em seus “considerandos” que:

- a **melhoria da qualidade** da educação básica somente se consolida com o **desenvolvimento de um ensino** que assegure **efetiva aprendizagem ao aluno**;
- os **resultados das avaliações externas**, alcançados pelas escolas da rede pública estadual, confirmam as possibilidades de **aumento da eficácia e eficiência do redimensionamento dos ciclos do Ensino Fundamental**, com flexibilização dos tempos de aprendizagem e diversificação dos mecanismos de apoio;
- ao aluno devam ser **garantidos meios e oportunidades diversas de se apropriar do currículo escolar**, de forma contínua e exitosa, subsidiada por tempos de aprendizagem e mecanismos de apoio adequados [...] (SÃO PAULO, 2014c, grifo nosso).

A partir dos “considerandos”, a norma rege sobre o funcionamento do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, reorganizado em três ciclos de aprendizagem, que de acordo com o parágrafo único do artigo 1º, “[...] assegura condições pedagógicas que disponibilizam, a crianças e adolescentes, mais oportunidades e meios para serem eficazmente atendidos em suas necessidades, viabilizando-lhes tempos de aprendizagem adaptados a suas características individuais.” (SÃO PAULO, 2014c). Dessa forma, podemos observar a ideia de que a escola oferecerá condições pedagógicas de acordo com a necessidade de cada aluno, com a flexibilização dos tempos de aprendizagem.

O artigo 2º da resolução rege que

[...] Na reorganização do ensino, de que trata esta resolução, as equipes escolares procederão ao acompanhamento e **avaliação contínuos do desempenho do aluno**, com intervenção pedagógica imediata, sempre que necessário, e, quando for o caso, com encaminhamento do educando para estudos de **reforço, recuperação e aprofundamento curricular, dentro e/ou fora do seu horário regular de aulas**. (SÃO PAULO, 2014c, grifo nosso).

Até o presente momento, podemos inferir que a Resolução ora analisada traz o Regime de Progressão Continuada como uma forma de melhorar a qualidade do ensino, tendo as avaliações externas como comprovante do aumento do desempenho escolar e o redimensionamento desses ciclos.

Nesse Regime, quando necessário serão utilizados estudos de reforço e recuperação, que de acordo com o excerto acima, podem ocorrer dentro e/ou fora do horário regular de aulas do estudante, havendo acompanhamento e avaliação contínuos.

De acordo com Bertagna (2010, p. 194),

A progressão continuada permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes se aprovava ou se reprovava ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos.

Nesse sentido, a outra concepção de avaliação, abordada pela autora acima está presente no artigo 3º da Resolução, como podemos observar:

[...] A reorganização do ensino por Ciclos de Aprendizagem oferece à escola efetivas possibilidades de:

I - assegurar condições de aprendizagem, segundo o **critério de flexibilização do tempo necessário** ao aprendizado, no desenvolvimento gradativo e articulado dos diferentes conteúdos que compõem o currículo do Ensino Fundamental;

II - evidenciar a importância que a **flexibilização do tempo** representa para a **organização do ensino e para a efetivação de aprendizagens contínuas e progressivas** de todos os alunos, de forma geral, e de cada um, em particular;

III - garantir ao aluno um ensino que, a partir de seus conhecimentos prévios, implemente **novos conteúdos curriculares**, visando às aprendizagens previstas para cada ano de cada Ciclo do Ensino Fundamental;

IV - **subsidiar gestores e professores no agrupamento de alunos**, na constituição de classes e na organização dos processos de ensino, acompanhamento e **avaliação contínua da aprendizagem**;

V - ressaltar a importância de intervenções pedagógicas, com **ações de reforço, recuperação e aprofundamento curricular**, como mecanismos indispensáveis à obtenção de **bons resultados de aprendizagem**;

VI - **fornecer a pais e/ou responsáveis parâmetros e orientações** que viabilizem e estimulem o **monitoramento** do processo de aprendizagem do aluno. (SÃO PAULO, 2014c, grifo nosso).

No excerto acima podemos observar que o Regime de Progressão Continuada, tem o objetivo de trazer outras possibilidades de organização do trabalho escolar, pautada na flexibilização do tempo de aprendizagem, assegurando ao aluno a aprendizagem contínua. Para que os objetivos propostos sejam atingidos, a Resolução traz novamente a necessidade das aulas de reforço, recuperação e aprofundamento e a avaliação contínua da aprendizagem.

Podemos observar em tal norma as avaliações externas, como “certificadoras” do Regime de Progressão Continuada e também a avaliação contínua da aprendizagem, emergindo uma questão: Estaria o estado de São Paulo utilizando os dados da avaliação externa de forma integrada à avaliação da aprendizagem? Ou a legislação estaria estimulando

que os conteúdos avaliados continuamente em sala de aula sejam os solicitados pelas avaliações em larga escala? Tentaremos verificar essas questões no decorrer de nossas análises.

Ainda sobre a Resolução SE 73/2014, a definição dos Ciclos de Aprendizagem, de acordo com a norma são

[...] compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si, [...] na seguinte conformidade:

I - Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano;

II - Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º ano;

III - Ciclo Final, do 7º ao 9º ano. (SÃO PAULO, 2014c).

Caso o aluno, ao final do 3º ano, não estiver se apropriado das competências e habilidades previstas para o Ciclo de Alfabetização, permanecerá mais um ano no mesmo Ciclo, em uma classe de recuperação intensiva e depois de quatro anos no Ciclo de Alfabetização, continuará no Ciclo Intermediário.

Da mesma forma, o aluno que não se apropriar das competências e habilidades ao final do 6º ano, permanecerá por mais um ano no mesmo Ciclo, em uma classe de recuperação intensiva e ao final de quatro anos no Ciclo Intermediário, irá para o Ciclo Final.

De acordo com a resolução os alunos do 9º ano que possuem pendência em até três disciplinas poderão iniciar o ensino médio, “[...] desde que tenham condições de se apropriar, concomitantemente, dos conteúdos das disciplinas pendentes do Ensino Fundamental e das disciplinas da 1ª série do Ensino Médio, observadas as condições de viabilidade das alternativas existentes na unidade escolar.”, e se o aluno chegar ao final do 9º ano sem se apropriar das competências e habilidades que deveria ter no Ciclo Final, “[...] deverá permanecer por mais um ano neste Ciclo, em uma classe de **recuperação intensiva**.”. O Ensino Fundamental deverá ser concluído quando o aluno terminar quatro anos de estudos no Ciclo Final. (SÃO PAULO, 2014c, grifo nosso).

Como podemos observar, a Resolução SE 73/2014, possui a ideia de que o Regime de Progressão Continuada traz uma organização do ensino que troca a repetência pela possibilidade de o aluno continuar os seus estudos, por meio de mecanismos de apoio.

O artigo 8º novamente aponta o acompanhamento e avaliação contínuos com o objetivo de verificar se há necessidade de se utilizar do reforço e/ou da recuperação. O parágrafo único do mesmo artigo rege que

[...] O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens de cada aluno devem ser concomitantes ao processo de ensino e aprendizagem, e sistematizados periodicamente por professores e gestores que integram os Conselhos de Classe/Ano/Série e Ciclo, realizados, respectivamente, ao final do bimestre, do ano/série e do ciclo. (SÃO PAULO, 2014c).

Depreende-se do exposto que o Regime de Progressão Continuada reorganiza o Ensino Fundamental, trazendo outra forma de organização escolar que, aparentemente, valoriza o processo contínuo de avaliação.

Da exposição das normas da Unidade de Registro “Avaliação”, alguns pontos merecem destaque:

- A criação do CIMA, devido a necessidade de avaliar, sistematizar e disseminar resultados para formulação de políticas educacionais, sendo, portanto, o porta-voz das informações “objetivas e confiáveis” sobre o desempenho educacional. Esse comitê ganha também em 2012 a responsabilidade pelo censo escolar;
- O reconhecimento do SARESP como fonte para tomada de decisões de educadores e como importante indicador de qualidade, por compor o IDESP;
- A reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada;
- O enaltecimento dos resultados das avaliações externas, pela Resolução SE 73/2014 ao afirmar que os mesmos “[...] confirmam as possibilidades de **aumento da eficácia e eficiência do redimensionamento dos ciclos do Ensino Fundamental**, com flexibilização dos tempos de aprendizagem e diversificação dos mecanismos de apoio [...]” (SÃO PAULO, 2014c, grifo nosso).

Acerca do CIMA, compreendemos que o mesmo exerce um grande papel de organização e de execução da política de avaliação do estado de São Paulo. É por meio desse comitê que os resultados são sistematizados e disseminados para que as políticas sejam formuladas. Nesse sentido, há um enaltecimento dos resultados do SARESP, que compõem o IDESP e que possibilitam, segundo os documentos, a melhoria no que tange ao redimensionamento dos ciclos.

Sobre o SARESP, Gallani (2012, p. 207-208) assinala que seus dados

[...] não diferem substancialmente daqueles identificados pelas avaliações sistêmicas em nível nacional que são promovidas pelo Inep (também custeadas com recursos da educação) e tornados disponíveis para todas as redes de ensino. Se o objetivo das referidas avaliações é identificar as dificuldades, os dados das avaliações nacionais nos parecem ser suficientes se verificados criteriosamente e criticamente, uma vez que tanto as avaliações nacionais quanto as estaduais utilizam a mesma metodologia, ou seja, a TRI.

Dessa forma, se já existem avaliações em larga escala em nível nacional, não há necessidade de aplicar exames no âmbito do estado, mesmo porque

Recursos públicos vultuosos estão sendo destinados à aplicação de exames e não à escola que, sendo um bem público, necessita de meios para fazer o melhor trabalho educativo com as crianças e não para testá-las. E se mais recursos não garantem o êxito de uma escola em cumprir sua função, sem eles torna-se ainda mais difícil essa escola ser bem sucedida. (GALLANI, 2012, p. 208).

A autora citada assinala que “As aplicações do Saresp entre 2008 e 2011 somam R\$ 122.194.241, 98.” (GALLANI, 2012, p. 207). Nesse sentido, concordamos com Gallani (2012) que seria melhor investir nas escolas, os recursos financeiros que são utilizados para aplicar os exames.

Sobre a Progressão Continuada, entendemos que esse é um mecanismo que tem potencialidade para diminuir a exclusão e a seletividade nas escolas, tendo em vista que seu objetivo é flexibilizar o tempo de aprendizagem, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. No entanto, Bertagna (2010) ao apresentar as conclusões de sua pesquisa constatou que “[...] a prática avaliativa exercida pelos professores sofreu alterações quanto aos instrumentos de avaliação usados, mas pouco se pôde perceber em relação à mudança na função que a avaliação historicamente exerceu na escola, como foi enunciado nos textos oficiais.” (BERTAGNA, 2010, p. 196).

De acordo com a autora, “[...] pouco se conseguiu avançar no sentido de mudança de concepção de avaliação, ou mesmo na cultura avaliativa e escolar, como a proposta do regime de progressão continuada apontava nos documentos oficiais.” (BERTAGNA, 2010, p. 197).

Outros destaques foram feitos por Bertagna (2010). São eles:

- Na prática, há a presença da concepção de avaliação pautada no “tripé avaliativo” discutido por Freitas (1995). Nesse sentido, a avaliação é relacionada à instrução (voltada aos conhecimentos cognitivos, quais sejam lições e provas), ao comportamento (controle do professor e resistência do aluno), e aos valores e atitudes (aspectos difíceis de captar, mas que foram percebidos nas recomendações das professoras sobre os alunos);
- Ocorreu a implementação de “[...] Práticas avaliativas com menos ênfase nas provas e com critérios pouco explicitados pelos professores aos pais e aos alunos [...]”, por conta da “[...] introdução, no decorrer do ano, de dois movimentos: um relacionado à discussão da progressão continuada pela coordenação e pela direção da escola [...]” e da “[...] avaliação processual [...] que, com base nos progressos dos alunos, introduziu



as fichas descritivas como um instrumento de avaliação.” (BERTAGNA, 2010, p. 198).

- Crescimento da avaliação por observação e registro nas fichas descritivas “[...] que tinham como referência o acompanhamento do desempenho do aluno diariamente em sala de aula, enfocando aspectos relacionados aos conteúdos (cognitivos), às habilidades, além de outro, relacionado a atitudes e valores.”, possibilitando aos professores a discussão acerca de outras formas de avaliação, mas transferindo “[...] todos os demais instrumentos para o âmbito da avaliação pessoal do professor sobre o aluno.” (BERTAGNA, 2010, p. 198).
- Valorização da avaliação informal e sua transformação em notas ou conceitos, que “[...] eram enfatizados contraditoriamente pela sua necessidade na apresentação formal dos resultados do desempenho dos alunos aos outros professores, aos pais ou em documentos oficiais.” (BERTAGNA, 2010, p. 200).
- A necessidade de conceitos e notas implicava na “[...] dificuldade das professoras em estabelecer uma lógica coerente para essa prática.” (BERTAGNA, 2010, p. 200).

Dessa maneira, é possível afirmar que os objetivos declarados do Regime de Progressão Continuada não se efetivam no estado de São Paulo, ou seja,

Ao descrever como opera na realidade a avaliação informal e formal e como ela mantém sua função de selecionar os indivíduos e classificá-los, pode-se afirmar que a progressão continuada dificilmente se efetivará nessas condições; ela poderá apenas aproximar-se de uma aprovação automática que não responde às expectativas propostas nos documentos oficiais, muito menos, ao ideal de qualidade de ensino, ainda que *resolva* em parte o problema dos índices estatísticos relativos à reprovação. (BERTAGNA, 2010, p. 208, grifo da autora).

Segundo a mesma autora, o problema dos índices estatísticos é resolvido “em parte”, porque

[...] além da exclusão [...] no interior do sistema escolar, para aqueles que conseguiram o acesso [...] e conseguem nele permanecer [...], há outras que não foram aqui abordadas: a exclusão antes da escola e a “exclusão oficial”, as taxas de evasão escolar oficiais, que não deixam de representar uma outra forma de exclusão. (BERTAGNA, 2010, p. 208).

Ao se apoiar nas ideias de Mainardes (2001) Bertagna (2010, p. 211-212) pontua que

Ao desestruturar “positivamente” o sistema seriado convencional, a organização em ciclos exige maiores investimentos financeiros e, também, ações mais unificadas para garantir as condições adequadas para a sua efetivação, tais como: materiais didáticos diversificados, ampliação da rede física, maior tempo de permanência dos alunos na escola, número menor de alunos nas salas de aula, medidas que oportunizem acompanhamento de alunos que necessitam de maior tempo para apropriação dos conteúdos, valorização dos profissionais da educação (incluindo melhores salários), financiamento de pesquisas, implementação de consistentes

projetos de formação contínua, procedimentos de avaliação permanente dos resultados com vistas à tomada de decisão. Há, portanto, a necessidade de um compromisso efetivo por parte dos gestores em garantir as condições adequadas e necessárias.

Arcas (2010) analisou as implicações do SARESP e do Regime de Progressão Continuada na avaliação escolar, de acordo com depoimentos de Professores Coordenadores.

Com relação ao Regime de Progressão Continuada, os depoimentos dos profissionais mencionados indicam que houve uma desestabilização do “[...] trabalho escolar, uma vez que passou a ser compreendida por pais, alunos e professores como aprovação automática.” (ARCAS, 2010, p. 480). De acordo com o autor, o relato dos professores coordenadores aponta que, apesar da crítica à progressão continuada realizada pelos pais, estes não acompanham a vida escolar de seus filhos e não os incentivam aos estudos e ao respeito aos professores. (ARCAS, 2010) e por sua vez, “[...] muitos estudantes estão cada vez mais desestimulados, desinteressados e, uma vez que passam de ano mesmo sem estudar, não querem fazer as atividades propostas.” (ARCAS, 2010, p. 480). Dessa forma, “[...] há a necessidade não apenas de informar, orientar, compreender, mas de criar condições estruturais, ter o apoio de outros profissionais que possam auxiliar os da escola no trabalho pedagógico com todos os estudantes.” (ARCAS, 2010, p. 481).

Os relatos dos professores coordenadores, em sua maioria, acerca do desinteresse e desestímulo dos alunos em função da progressão continuada, de certa forma, **não colocam o problema diretamente no sistema, mas na reação dos estudantes diante da não reprovação em determinadas séries**. Esse desinteresse gera, inclusive, a desmotivação dos docentes [...] (ARCAS, 2010, p. 481, grifo nosso).

O autor assinala ainda que apesar das dificuldades com a progressão continuada, os depoimentos, que indicam que

[...] o empenho e o esforço no sentido de ressignificar as práticas avaliativas podem, lentamente, ao menos minimizar os impactos negativos da progressão continuada, conscientizar docentes, alunos e pais de abandonar a ideia da reprovação e construir outra escola, apesar dos limites impostos pelo sistema de ensino. (ARCAS, 2010, p. 482).

Acerca do SARESP, Arcas (2010) assinala que, de acordo com a maioria dos entrevistados,

[...] os resultados da avaliação externa são utilizados durante o planejamento, no início do ano, e no replanejamento, no início do segundo semestre letivo. Disseram também que os dados servem para orientar os professores na elaboração dos planos de ensino e de aula, identificando as dificuldades que os alunos apresentam e estruturando o trabalho pedagógico para minimizar as dificuldades detectadas por meio do Saresp. (ARCAS, 2010, p. 482).

Apesar de as entrevistas apontarem que o SARESP permeia o trabalho escolar, Arcas (2010) aponta que poucos professores coordenadores especificam como os resultados das avaliações externas são utilizados, sendo possível “[...] deduzir que na maioria das vezes as análises são feitas de modo mais global, fazendo uso de gráficos e tabelas.” (ARCAS, 2010, p. 482). Além disso,

Os depoimentos indicaram que o uso dos resultados do Saresp na escola tem influenciado na conformação das práticas avaliativas, pois tem servido de modelo para a criação e a utilização de simulados, provões, tanto com o intuito de preparar os alunos para o Saresp como para a melhoria da aprendizagem. (ARCAS, 2010, p. 482).

Arcas (2010) afirma ainda que os professores coordenadores apontaram algumas mudanças “[...] nos planos de ensino, na metodologia de trabalho adotada, na recuperação da aprendizagem, na adoção de simulados ou de provas unificadas nos moldes do Saresp.” e que “A influência do Saresp também se reflete nos conteúdos e habilidades na sala de aula, definindo ou redefinindo, de alguma maneira, o currículo escolar.” (ARCAS, 2010, p. 483).

Ao realizar um aprofundamento dos dados coletados, Arcas (2010) assinala que muitos professores pararam de utilizar a prova como instrumento de avaliação e que isso ocorre pelo fato de que esses profissionais não compreenderam a concepção de avaliação na progressão continuada, tendo em vista que, na visão do autor, o problema não é a prova, mas sim, a forma como são utilizados seus resultados. Nesse sentido, o autor afirma que “Ficou evidenciado nos depoimentos dos professores coordenadores que houve uma diminuição na aplicação das provas, utilizando-se outras ferramentas, mas não ocorreu uma mudança no uso dos resultados, permanecendo com muita força a necessidade de atribuição de notas.” (ARCAS, 2010, p. 483).

Outro apontamento do autor acerca dos depoimentos foi o destaque para a avaliação contínua e realizada cotidianamente. De acordo com Arcas (2010, p. 483-484),

Com esse objetivo, desenvolveu-se uma prática que utilizava diversos instrumentos e que valorizava todas as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula. Nos relatos, foi evidenciado que essas práticas não indicaram uma finalidade formativa no modo de se realizar esta avaliação contínua, pois se fundamentaram no registro quantitativo das atividades discentes, com o intuito de atribuir uma nota ou conceito no final do bimestre.

Entretanto, o autor ressalta que, se por um lado, a forma de avaliação utilizada não se pautava no sentido solicitado pela progressão continuada, por outro lado, houve avanços nas práticas avaliativas, que se tornaram mais flexíveis. (ARCAS, 2010). Dessa forma,

A flexibilidade apresentada por alguns professores, o esforço sincero no sentido de almejar uma avaliação formativa, o anseio de tentar compreender a progressão

continuada devem servir como ponto de partida para os gestores do sistema de ensino e demais responsáveis desencadear a formação em serviço na busca de práticas escolares e avaliativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos e valorizem o que vem sendo feito, mesmo com poucos recursos e orientação, na busca da melhoria da qualidade da educação. (ARCAS, 2010, p. 484).

No que tange ao SARESP, o aprofundamento dos depoimentos aponta que houve “[...] algumas implicações na avaliação escolar, como a aplicação de simulados e a realização de uma avaliação unificada.” (ARCAS, 2010, p. 484), tendo os professores, duas dificuldades: uma com relação ao modelo do teste, que os alunos não sabiam responder e a desmotivação dos alunos, por não compreenderem “[...] os motivos de uma avaliação cuja nota não traria consequências, ao menos identificáveis, no rendimento escolar.” (ARCAS, 2010, p. 484).

Diante da primeira dificuldade,

[...] os professores coordenadores relataram que o Saresp passou a servir de modelo para a elaboração de outras provas na escola. Em alguns casos, promoveu o surgimento de uma avaliação unificada, organizada por todos os professores, possibilitando, nesses momentos de elaboração, a discussão em torno do que se está ensinando, das dificuldades apresentadas pelos alunos, permitindo a troca de experiências e conhecimentos entre os professores. (ARCAS, 2010, p. 484).

Além da utilização do modelo do SARESP nas avaliações cotidianas, “[...] algumas escolas, de acordo com o que foi relatado, passaram a atribuir notas para os estudantes e a utilizá-las na composição da média bimestral.”, evidenciando “[...] uma perspectiva de valorização da nota o que reforçaria, na lógica escolar, a permanência do estímulo externo aos estudos e não pela adesão dos alunos aos procedimentos e conteúdos escolares.” (ARCAS, 2010, p. 485).

Dessa forma, enquanto a progressão continuada desestabilizou as práticas avaliativas tradicionais, o SARESP, inversamente restabelece, por exemplo, a aplicação de provas no cotidiano escolar. Sendo assim, é necessário considerar que, se a aplicação de provas prepara para o SARESP, pode servir também para o fortalecimento da prática avaliativa tradicional com aplicação de notas (ARCAS, 2010).

Foi confirmada também a utilização dos resultados SARESP no planejamento e replanejamento escolar e a sua influência no currículo. (ARCAS, 2010). Dessa maneira, o autor compreende que “[...] o Saresp vem se constituindo na principal política da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com maior direcionamento sobre as ações que ele deve desencadear nas escolas.”, e que “A política educacional tem explicitado a importância da avaliação externa e tem tomado medidas que visam fortalecer essa modalidade avaliativa no interior das escolas.” (ARCAS, 2010, p. 485).

O autor pontua ainda que

A influência do Saresp e a necessidade de melhoria do rendimento escolar podem gerar um ensino preocupado em atingir as metas previstas pela Secretaria de Educação, promovendo práticas escolares que não levem em consideração as especificidades dos estudantes, diferentes ritmos e trajetórias, definindo as necessidades unicamente por meio do Saresp. (ARCAS, 2010, p. 486).

Diante de seu aprofundamento, Arcas (2010) pontua em suas considerações finais que houve mudanças nas práticas avaliativas com a progressão continuada, mas que essa é incômoda aos professores, pelo fato de que eles possuem dificuldades de compreendê-la e por sentirem que os alunos não se dedicam como antes, por haver reprovação apenas ao final de cada ciclo. Foi revelado também que há professores que se esforçam para compreender a progressão continuada e promover mudanças em função dela.

Já o SARESP, influencia mais o trabalho pedagógico, havendo uma tendência cada vez maior de sua utilização no currículo e no planejamento escolar, que, de acordo com o autor, ocorre em parte, por conta do enfraquecimento da política de ciclos e progressão continuada (ARCAS, 2010). Dessa forma, “A centralidade do objetivo da avaliação deslocou-se, em certa medida, da decisão sobre a aprovação/reprovação para o Saresp. Essa situação revela que ele é, atualmente, o mais potente indutor e implementador de políticas educacionais no Estado de São Paulo.” (ARCAS, 2010, p. 486).

Diante do exposto, é possível afirmar que o conjunto de normas constante da Unidade de Registro “Avaliação” é composto por dispositivos que representam avanços, no sentido de uma política que visa à abolição da seletividade, como é o caso da Progressão Continuada, mas que estão alicerçadas em uma política que valoriza os resultados das avaliações.

Nesse sentido, cabe-nos assinalar que, de acordo com Oliveira Júnior (2013) a partir de 2008 inicia-se o terceiro grande momento do SARESP, e nele

[...] a questão gerencial ganha amplo vigor, no sentido de contemplar instrumentos mais bem definidos para atender aos objetivos educacionais do governo paulista, atuando e fazendo as escolas atuarem, alicerçadas pelos resultados do SARESP e proposição de metas, no intuito de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado e aprimorar a própria qualidade do ensino. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72).

Dessa forma, torna-se imprescindível nesse momento, a análise dos dispositivos legais que tratam da qualidade educacional.

Um aspecto interessante que emergiu nesta unidade está relacionado ao SARESP, que foi instituído em 1996 e já está consolidado. Seus resultados são importantes para a composição do IDESP, instituído em 2007 e nos documentos analisados há maior recorrência da menção do índice do que do sistema de avaliação.

### 4.3.3 Impulsionando que qualidade?

Nesta seção traremos a análise da concepção de qualidade educacional presente nos documentos selecionados e agrupados na Unidade de Registro “Qualidade”.

Em 6 de novembro de 2008 é disparada a Resolução SE 74, que instituiu o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o IDESP. Essa norma é muito importante para nossas análises por se constituir nosso ponto de partida em busca da concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala, constante de documentos oficiais do estado de São Paulo.

No início do dispositivo legal, já conseguimos perceber seus objetivos, como podemos observar:

A Secretária da Educação, considerando:

que o **Programa de Qualidade da Escola - PQE** - visa **garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e**

a **necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa** que forneçam **diagnósticos acerca da qualidade** do ensino oferecido e possibilitem a definição de **metas exequíveis** [...] (SÃO PAULO, 2008b, grifo nosso).

A partir dos “considerandos” acima mencionados, a Secretária da Educação institui o PQE e o IDESP, que, de acordo com o artigo 1º da norma, permite:

I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;

II - **fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar** que **orientem os gestores escolares na tomada de decisões** de modo a direcionar as escolas para a **melhoria dos serviços educacionais** que oferecem;

III - **subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade** e da equidade do sistema de ensino na rede estadual. (SÃO PAULO, 2008b, grifo nosso).

Podemos perceber que, de acordo com o dispositivo o PQE e o IDESP darão conta, a partir de metas, de promover a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, em “Nota Técnica”, a Secretária de Educação afirma que

A **grande inovação do PQE em 2008** foi propor **metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino** e, junto com elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam a meta de longo prazo. As **metas anuais** servem como um **guia da trajetória**, que as escolas devem seguir fornecendo subsídios para a **tomada de decisões dos gestores e demais profissionais** ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista. (SÃO PAULO, 2014d, p. 6, grifo nosso).

Dessa forma, podemos perceber que a “Nota Técnica” reafirma o objetivo do PQE que consiste em definir metas para que haja melhoria da qualidade do ensino e, que essas metas, sirvam de subsídio na tomada de decisões. Espera-se, dessa forma,

[...] que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade das escolas estaduais paulistas, que se reflitam principalmente em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa de escolarização em que se encontram. (SÃO PAULO, 2014d, p. 6).

Para o cálculo do IDESP, de acordo com o artigo 2º da Resolução SE 74/2008, são considerados dois critérios complementares:

I- o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);

II- o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (SÃO PAULO, 2008b).

No artigo 3º a norma rege que:

[...] O IDESP subsidia:

I - o cálculo das **metas de qualidade** fixadas **para cada unidade escolar**;

II - o **indicador coletivo específico** a ser utilizado na atribuição da **bonificação por desempenho ou mérito** dos servidores. (SÃO PAULO, 2008b, grifo nosso).

Podemos observar que a Resolução SE 74/2008, além de tratar sobre o IDESP, vincula o referido indicador ao pagamento de bonificação por desempenho ou mérito.

Importante ressaltar que o artigo 4º da norma assinala que:

As metas de qualidade de ensino são fixadas:

I - individualmente para cada unidade escolar, em cada etapa da escolarização do Ensino Fundamental (4ª e 8ª séries) e do Ensino Médio (3ª série);

II - para cada ano desde 2008 até 2030.

Parágrafo único: **Em 2030** todas as unidades **atingirão** IDESP iguais a **7,0, 6,0 e 5,0**, respectivamente para a **4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio**, considerando os IDESP de cada etapa da escolarização apurado em 2007 para cada unidade escolar. (SÃO PAULO, 2008b, grifo nosso).

Dessa forma, a Resolução é finalizada com os valores que as unidades escolares deverão alcançar até 2030. O termo “atingirão” presente na norma denota obrigatoriedade.

Dessa forma, percebemos que a Resolução exposta avança no sentido de dar centralidade aos resultados do SARESP. Ou seja,

O PQE e o IDESP são exemplos que implicam diretamente o desenvolvimento de ações para gerenciar as escolas e sua evolução. Tais ações provocam nas escolas medidas mais pragmáticas em torno do SARESP, um conjunto mesmo de desdobramentos práticos acerca dos resultados dessa avaliação. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72-73).

É necessário destacar também que além da utilização dos resultados do SARESP na composição do IDESP, tal índice é utilizado para pagamento de Bonificação, ou seja, o SARESP agora não traz apenas o desempenho dos alunos, mas também serve de instrumento para “premiar” os profissionais da educação.

De acordo com Oliveira Júnior (2013, p. 76),

Tanto o PQE quanto a criação do IDESP são grandes balizas de refinamento em torno do SARESP, e suas relações e aplicações no setor educacional reforçam a preocupação, por parte do governo, com a questão da qualidade, equidade, fluxo e proficiência no contexto educacional.

Diante da exposição da Resolução SE 74/2008 e da Nota Técnica da Secretária de Educação, podemos afirmar que há evidências de que a centralidade do SARESP, com a utilização de seus resultados na composição do IDESP, ancorados numa política pautada no cumprimento de metas, assinalam que a qualidade educacional pode estar sendo concebida de forma reducionista. Entretanto, devemos analisar os outros documentos levantados.

A Resolução SE 76/2008 que “Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual”, foi disparada por Maria Helena Guimarães de Castro, então Secretária de Educação,

[...] à vista da **necessidade de:**

**estabelecer referenciais comuns** que atendam ao princípio de **garantia de padrão de qualidade** previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei nº 9394/96;**

**subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns** que **garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas** a cada etapa do seguimento ou nível de ensino oferecido [...] (SÃO PAULO, 2008c, grifo nosso).

É possível observar no excerto citado que a Resolução é embasada no princípio de “garantia de padrão de qualidade” previsto na LDBEN/1996 e subsidiará as equipes escolares na garantia do acesso aos alunos, do conhecimento básico.

Nesse ponto, cabe-nos resgatar a discussão realizada no capítulo 3 desta dissertação acerca do conceito de qualidade previsto na LDBEN/1996. A referida Lei, como já assinalamos não define qual seria o “padrão de qualidade”. Dessa forma, depreendemos do



exposto que o estado de São Paulo “preenche” a lacuna até então existente, ao “amarrar” o IDESP e o PQE à sua Proposta Curricular.

Outro ponto importante é a preocupação de garantir ao aluno o acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências. Nesse sentido, Loureiro (2010, p. 36) esclarece que

Os conhecimentos a que se refere a SEE/SP não estariam mais na esfera dos conteúdos científicos tradicionais, mas no âmbito das chamadas “competências”. As “competências” seriam habilidades desenvolvidas a fim de preparar o estudante para as exigências do mundo “globalizado”. Percebemos que dentro da Proposta Curricular a legitimação da noção de “competências” é sustentada por uma profunda distorção no sentido da relação ensino/aprendizagem.

Em seu artigo 1º, a referida norma estabelece que

[...] A **Proposta Curricular do Estado de São Paulo** para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o **referencial básico obrigatório** para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino. (SÃO PAULO, 2008c, grifo nosso).

Do excerto acima emerge uma questão: Como uma “Proposta” pode ser obrigatória? De fato, uma “Proposta” não deveria estar atrelada à obrigatoriedade, mas seria oferecida ou submetida às análises e discussões daqueles que lhe dariam aplicabilidade?

Os componentes curriculares da “Proposta” são trazidos no artigo 2º da mesma Resolução da seguinte forma:

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um **conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem**, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries. (SÃO PAULO, 2008c, grifo nosso).

Podemos perceber na norma que a “Proposta” (obrigatória) será efetivamente implementada com “auxílio” de documentos orientadores e, de acordo o artigo 3º, “[...] com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.” (SÃO PAULO, 2008c).

As Resoluções SE 81/2011 (SÃO PAULO, 2011b) e 3/2014 (SÃO PAULO, 2014e), dão continuidade à política emanada da Resolução SE 76/2008, ao tratarem das diretrizes para

organização curricular das escolas com o objetivo de alcançar as metas da política educacional.

Ao analisar as decorrências da implantação da reforma curricular do estado de São Paulo, na organização do trabalho em uma escola, Nunes (2014, p. 117) afirma que

Embora o site oficial da SEE afirme que os professores participaram do processo de criação do currículo e dos materiais que norteiam sua implantação, as informações coletadas durante a pesquisa nos levam a inferir que o processo de criação e implementação do novo currículo no Estado de São Paulo ocorreu, pelo menos na escola campo, de forma alheia ao interesse da unidade escolar.

De acordo com Loureiro (2011, p. 34)

Como um pacote fechado e sem discussão com os docentes a respeito do seu próprio trabalho, a Proposta foi imposta a todas as escolas urbanas e rurais do Estado. A justificativa imediata de tal empreendimento se pautou, principalmente, nos insatisfatórios resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que contrariava os compromissos assumidos pelo Estado de São Paulo com relação à melhoria de seus índices educacionais.

O Decreto 54.553/2009

Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. (SÃO PAULO, 2009b, p. 1).

Em seu artigo 1º, a referida norma institui o Programa de Integração que possui a finalidade de desenvolver “[...] ações educacionais conjuntas que proporcionem a melhoria da **qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais**.”. Essas ações, de acordo com o artigo 2º do mesmo dispositivo legal “[...] abrangerão os programas e projetos desenvolvidos no âmbito da Secretaria da Educação voltados às atividades pedagógicas, de formação continuada, de natureza preventiva, objetivando combater a vulnerabilidade infanto-juvenil, e de avaliação do rendimento escolar.” (SÃO PAULO, 2009b, p. 1, grifo nosso).

Podemos perceber a “preocupação” da Secretaria de Educação do estado com a qualidade da educação dos municípios, que para ser alcançada precisa participar de programas e projetos que vão desde a formação continuada até a avaliação.

Os três anexos do Decreto trazem as minutas-padrão dos convênios que tratam, respectivamente dos programas “São Paulo faz escola”, que institui o currículo único para o Ciclo II do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; “Rede do Saber”, destinada à formação de professores, com a utilização de tecnologias; “Ler e Escrever”, com ações voltadas para crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A Resolução SE 96/2008 “Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior”, considerando

- os resultados alcançados com a implantação, em 2008, do Programa “Ler e Escrever”, nas escolas das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo;
- a importância de estender o Programa “Ler e Escrever” para as escolas das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior [...] (SÃO PAULO, 2008e).

Dessa forma, há a ampliação do programa aplicado por meio da Resolução SE 86/2007, que o instituiu considerando:

- a urgência em **solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I** com relação às competências de ler e escrever, expressas nos **resultados do SARESP 2005**;
- a necessidade de **promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita** dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
- a imprescindibilidade de se **investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino** nos anos iniciais da escolaridade [...] (SÃO PAULO, 2007d, grifo nosso).

De acordo com o artigo 1º da referida norma os objetivos do programa são:

- I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;
- II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2007d).

É possível notar que a Resolução citada tem a preocupação de recuperar os alunos não alfabetizados no tempo “certo”, fato demonstrado nas avaliações do SARESP, dando a ideia de que o problema foi diagnosticado e com os devidos esforços na implementação do programa, será sanado.

Com fundamento no Decreto 54.553/2009, a Secretaria de Educação dispara a Resolução SE 66/2009, considerando:

- o **êxito alcançado pelos programas Ler e Escrever e São Paulo faz escola**, desenvolvidos na rede estadual de ensino;
- o **interesse manifestado pelos municípios** na implementação de programas que lograram **bons resultados** nas escolas da rede estadual de ensino;
- a importância da **troca de experiências** entre as diversas redes escolares na busca da **melhoria da qualidade do ensino**;
- a necessidade de subsidiar as ações das autoridades interessadas na celebração de convênio Estado/Município [...] (SÃO PAULO, 2009c, grifo nosso).

Podemos observar na norma que os programas Ler e Escrever e São Paulo faz Escola tiveram resultados tão bons que os municípios manifestaram interesse em implantá-los para melhorar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, o artigo 1º do referido dispositivo legal afirma que o

[...] O Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais visa à universalização do ensino de qualidade, no Estado de São Paulo e será implementado de forma descentralizada, observando-se o disposto nesta resolução. (SÃO PAULO, 2009c).

Para efetivação do Programa de Integração o instrumento jurídico utilizado é o convênio e os programas Ler e Escrever e São Paulo faz Escola “[...] se constituirão nas primeiras ações previstas pelo Decreto nº 54.553/09, a serem desencadeadas pelo Estado/Município.” (SÃO PAULO, 2009c).

Em 2013, o Decreto 59.863 altera o Decreto 54.553/2009, passando seu artigo 3º, a vigorar com outra redação, como podemos observar no Quadro 6.

**Quadro 6 – Alteração do Decreto 54.553/2009 pelo Decreto 59.863/2013**

Decreto 54.553/2009	Decreto 59.863/2013
<p><b>Artigo 3º</b> - Fica a Secretaria da Educação autorizada a representar o Estado na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e Municípios paulistas, tendo por objeto a implementação dos programas e projetos referidos no artigo 2º deste decreto, nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino.</p> <p><b>Parágrafo único</b> - Os convênios de que trata o “caput” deverão obedecer às minutas-padrão constantes dos Anexos I, II e III deste decreto. (SÃO PAULO, 2009c, p. 1).</p>	<p><b>"Artigo 3º</b> - Fica a Secretaria da Educação autorizada a representar o Estado na celebração de convênios com os municípios paulistas, tendo por objeto a implementação dos programas e projetos referidos no artigo 2º deste decreto, nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino.</p> <p><b>Parágrafo único</b> - Os convênios de que trata o "caput" deste artigo deverão obedecer ao contido nos Anexos I e II deste decreto.". (NR) (SÃO PAULO, 2013b, p. 10).</p>

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

A norma autorizava a Secretaria de Educação a representar o Estado na celebração de convênios entre a FDE e os municípios paulistas e na norma posterior a Secretaria fica autorizada a representar o estado na celebração de convênio apenas com os municípios.

Na minuta-padrão para implementação do programa São Paulo faz Escola há uma alteração nas cláusulas que tratam sobre as obrigações das partes envolvidas no convênio,

cabendo ressaltar que o Decreto 59.863/2013 traz as ações do referido programa, que não estavam presentes no Decreto anterior, como podemos observar no Quadro 7.

**Quadro 7 – Alteração da minuta-padrão do Programa SPFE - “Do objeto”**

Decreto 54.553/2009	Decreto 59.863/2013
<p><b>CLÁUSULA PRIMEIRA</b> <b>Do Objeto</b></p> <p>O presente convênio tem por objeto a implementação do programa “São Paulo faz escola”, nas escolas da rede pública municipal, de forma integrada à rede pública estadual de ensino, de acordo com o Plano de Trabalho que integra o presente instrumento como Anexo. (SÃO PAULO, 2009c, p. 1)</p>	<p><b>CLÁUSULA PRIMEIRA</b> <b>Do Objeto</b></p> <p>O presente convênio tem por objeto a implementação do programa "São Paulo Faz Escola", compreendendo <b>ações de formação profissional, acompanhamento institucional e conteúdo didático para professores e alunos</b>, nas escolas da rede pública municipal, de forma integrada à rede pública estadual de ensino, de acordo com o Plano de Trabalho que integra o presente instrumento como Anexo. (SÃO PAULO, 2013b, p. 10, grifo nosso)</p>

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

O Quadro 7 mostra que, com a alteração no modelo do convênio, ficaram especificadas as ações contidas no programa.

Com a nova configuração do modelo do convênio, alteraram-se também as “Atribuições dos Partícipes”, que aumentaram bastante, como podemos observar no Quadro 8.

**Quadro 8 - Alteração da minuta-padrão do Programa SPFE - “Das Atribuições”**

Decreto 54.553/2009	Decreto 59.863/2013
<p><b>CLÁUSULA TERCEIRA</b> <b>Das Atribuições dos Partícipes</b></p> <p>Para a execução do presente convênio os partícipes terão as seguintes atribuições:</p> <p><b>I - compete à SECRETARIA:</b></p> <p><b>a)</b> autorizar a reprodução dos materiais pedagógicos relativos ao projeto “São Paulo faz escola”, que constam do currículo oficial do Estado de São Paulo, desde que respeitada a integridade da obra e dos créditos relativos aos direitos autorais, em conformidade com o estabelecido no Plano de Trabalho;</p> <p><b>b)</b> orientar a rede municipal de ensino na reprodução</p>	<p><b>CLÁUSULA TERCEIRA</b> <b>Das Atribuições dos Partícipes</b></p> <p>Para a execução do presente convênio os partícipes terão as seguintes atribuições:</p> <p><b>I - compete à SECRETARIA:</b></p> <p><b>a)</b> organizar as ações objetivando a implantação do programa "São Paulo Faz Escola" na rede municipal de ensino;</p> <p><b>b)</b> designar profissionais responsáveis pelo acompanhamento do programa "São Paulo Faz Escola" no MUNICÍPIO;</p> <p><b>c)</b> prever, em seu orçamento, os recursos necessários ao atendimento das despesas decorrentes deste</p>

<p>dos materiais referidos na alínea anterior, por disciplina e ano do ciclo II do ensino fundamental;</p> <p>c) dar suporte ao MUNICÍPIO durante as negociações dos direitos autorais protegidos, em conformidade com a Lei federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998;</p> <p>d) conduzir as ações contempladas neste instrumento e no Plano de Trabalho em conformidade com a Política Educacional do Estado;</p>	<p>convênio sob sua responsabilidade;</p> <p>d) conduzir as ações contempladas neste instrumento e no Plano de Trabalho, em conformidade com a Política Educacional do Estado;</p> <p>e) receber, conferir e validar o Plano de Trabalho, bem como os demais documentos necessários à celebração do convênio, além de assistir o MUNICÍPIO quanto aos assuntos pertinentes ao Programa;</p> <p>f) organizar o cronograma das ações de formação do coordenador geral do programa "São Paulo Faz Escola" no MUNICÍPIO;</p> <p>g) disponibilizar, em conjunto com o MUNICÍPIO, espaços com a finalidade de promover os encontros de formação do coordenador geral;</p> <p>h) responsabilizar-se pela reprodução e entrega dos materiais pedagógicos relativos ao programa "São Paulo Faz Escola", que constam do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, respeitada a integridade da obra, em local indicado pelo MUNICÍPIO;</p> <p>i) adotar as providências necessárias à preservação dos créditos de direitos autorais, em conformidade com a Lei federal nº 9.620, de 19 de fevereiro de 1998;</p>
<p><b>II - compete ao MUNICÍPIO:</b></p> <p>a) elaborar o plano de implantação do programa "São Paulo faz escola" nas escolas da rede pública municipal;</p> <p>b) negociar diretamente a autorização de reprodução de materiais pedagógicos referidos na alínea "a", do item I, desta cláusula, com os respectivos titulares, de modo a preservar os direitos autorais em conformidade com a Lei federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998;</p> <p>c) reservar em seu orçamento os recursos necessários ao atendimento das despesas decorrentes deste convênio sob sua responsabilidade. (SÃO PAULO, 2009c, p. 1)</p>	<p><b>II - compete ao MUNICÍPIO:</b></p> <p>a) indicar um coordenador geral que será o responsável pelas ações do programa "São Paulo Faz Escola" no MUNICÍPIO;</p> <p>b) reservar em seu orçamento os recursos necessários ao atendimento das despesas decorrentes deste convênio sob sua responsabilidade;</p> <p>c) elaborar o plano de implantação do programa "São Paulo Faz Escola" nas escolas da rede pública municipal, em colaboração com os representantes locais da SECRETARIA;</p> <p><b>d) organizar horário de trabalho pedagógico coletivo para planejamento e formação dos professores envolvidos no programa "São Paulo Faz Escola", sob a supervisão de um coordenador pedagógico ou função equivalente;</b></p>

	<p>e) providenciar o <b>deslocamento dos seus profissionais</b>, envolvidos na execução do objeto do convênio, <b>para participar das ações de formação organizadas pela SECRETARIA</b>;</p> <p>f) distribuir os materiais pedagógicos relativos ao programa "São Paulo Faz Escola" para os professores e alunos das escolas da rede pública municipal, proporcionando sua utilização, não cabendo devolução dos mesmos à SECRETARIA. (SÃO PAULO, 2013b, p. 11)</p>
--	---

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Destacamos no Quadro 8 que o município deverá organizar horário de trabalho pedagógico coletivo para realizar o planejamento e a formação dos professores envolvidos no referido programa e deverá fazer com que os profissionais envolvidos na execução do programa participem da formação organizada pela Secretaria de Educação. Desses destaques emergem algumas questões. Se o município celebra convênio com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo para implantação do programa, todos os profissionais devem estar envolvidos ou é opcional? Essa é uma questão importante, pois a minuta-padrão diz, de forma clara, “planejamento e a formação dos profissionais envolvidos no programa”. A outra questão está relacionada ao segundo destaque do Quadro 8: Quais seriam os profissionais executores do programa?

Ainda sobre a minuta-padrão do programa São Paulo faz Escola, destacamos que houve alteração no prazo de vigência do convênio que era de 24 meses com possibilidade de prorrogação até o limite de 60 meses e que passa a ser de 12 meses, também com prorrogação até o limite de 60 meses.

Com relação ao programa “Ler e Escrever”, as alterações realizadas seguiram a mesma direção do programa analisado anteriormente, passando o prazo de vigência do convênio a ser de 12 meses, com a possibilidade de prorrogação até o limite de 60 meses.

Diante do exposto acerca dos programas que fazem parte do currículo do estado de São Paulo, é possível afirmar que tais iniciativas da Secretaria de Educação estão atreladas aos resultados do SARESP, como evidenciado, por exemplo na Resolução SE 86/2007, que instituiu o Programa Ler e Escrever, considerando a urgência de sanar “[...] **as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I** com relação às competências de ler e escrever, expressas nos **resultados do SARESP 2005** [...]” (SÃO PAULO, 2007d, grifo nosso). Dessa

forma, os resultados do SARESP, que compõem o IDESP, parecem estar agora atrelados a um currículo.

A partir da vinculação SARESP-IDESP-CURRÍCULO, constante dos documentos oficiais selecionados, entendemos que a organização do trabalho escolar pode ser modificada para o cumprimento das exigências das avaliações em larga escala. No entanto, de acordo com Nunes (2014, p. 116), “Os dados obtidos na escola campo, por meio de observações, análise documental e entrevistas com os educadores nos permitem afirmar que tais orientações convivem com contradições importantes.”. A autora pontua ainda que

Na escola pesquisada, embora o currículo esteja presente sob a forma de uma sequência de atividades propostas, a padronização almejada não se concretiza, uma vez que a relação dos profissionais com os materiais fornecidos tem variações: desde a recusa, passando pela aceitação parcial e chegando a total adesão. (NUNES, 2014, p. 116).

Por meio da pesquisa mencionada é possível inferir que os documentos oficiais nem sempre conseguem obrigar que as escolas cumpram totalmente seus objetivos, havendo, portanto, profissionais que, por diversos motivos, se recusam a materializar a política oficializada.

A autora menciona ainda o reconhecimento, por parte dos professores, dos índices, como IDESP e IDEB como forma de aferição da qualidade e o entendimento desses profissionais de que a padronização curricular é uma maneira que a SEE-SP encontrou para elevação desses índices (NUNES, 2014), sendo que “As críticas que os educadores entrevistados tecem são em relação à política do governo de atrelar os resultados obtidos nas avaliações externas com a política de bonificação salarial.” (NUNES, 2014, p. 116), assunto que será tratado posteriormente.

Os dados da pesquisa apontam ainda que “[...] em nenhum momento houve pausa para reflexão sobre o porquê das reais necessidades de um currículo único para as escolas públicas.” e que foi observada “[...] uma grande dificuldade da escola conseguir se organizar para o trabalho coletivo.”, sendo que “[...] os sujeitos fazem apropriações individualizadas do currículo.” (NUNES, 2014, p. 117).

Com a dificuldade de organização coletiva na escola pesquisada, Nunes (2014) questiona se as reflexões acerca do currículo fazem parte da política educacional do estado de São Paulo e destaca que “[...] a lógica da SEE é dar prioridade à apropriação inercial dos instrumentos do currículo oficial, em detrimento de reflexões sobre o tema, por parte dos profissionais responsáveis pela implementação e utilização do material.” (NUNES, 2014, p. 118).



A Resolução SE 86/2008 “Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino” ao considerar “[...] a necessidade de proporcionar melhores condições de organização e funcionamento das unidades escolares quanto ao número médio de alunos por classe, de forma a **assegurar um funcionamento mais adequado** e a efetiva **melhoria da oferta e qualidade de ensino** [...]” (SÃO PAULO, 2008d, grifo nosso).

Reforçando a ideia já mencionada em outros dispositivos, a norma acima mencionada traz a necessidade de “melhoria da qualidade do ensino” e “funcionamento mais adequado”, levando-nos a questionar: O funcionamento já estaria adequado?

Para dar conta desse funcionamento “mais adequado” e da “melhoria da qualidade”, o artigo 1º da norma rege que “[...] a oferta de educação básica abrangerá os ensinos fundamental e médio e a modalidade de educação de jovens e adultos em ambos os níveis, preferencialmente, com a inclusão de alunos com deficiência.” (SÃO PAULO, 2008d).

Já o artigo 2º traz a seguinte redação:

[...] na **organização do atendimento à demanda escolar** nas escolas estaduais, **sempre que houver disponibilidade de recursos físicos**, deverão ser observados como critérios para organização e composição de classes/turmas os seguintes referenciais quanto à média de alunos por classe:

I - 30 alunos para as classes das séries/anos iniciais do ensino fundamental;

II - 35 alunos para as classes das séries/anos finais do ensino fundamental;

III - 40 alunos para as classes do ensino médio;

IV - 40 alunos para as turmas de educação de jovens e adultos, nos dois níveis de ensino: fundamental e médio;

V- 15 a 20 alunos para as turmas do Projeto Intensivo no Ciclo - PIC de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental;

VI - 12 a 15 alunos na oferta de serviços de apoio pedagógico especializado, SAPE(s), e para o atendimento escolar de alunos com deficiência, a partir dos princípios da educação inclusiva, em conformidade com o disposto na Resolução nº 11/2008;

VII- as turmas de recuperação paralela serão constituídas de 15 a 20 alunos e organizadas em conformidade com as diretrizes fixadas na Resolução nº 40/2008;

Parágrafo único - Casos excepcionais deverão ser submetidos à análise da Diretoria Ensino e à homologação anual da respectiva Coordenadoria. (SÃO PAULO, 2008d, grifo nosso).

Ao fazer uma leitura do artigo citado, dá-se a impressão de que existe uma preocupação com o número de alunos por classe, para que o trabalho seja desenvolvido de forma adequada. Entretanto, esse funcionamento “mais adequado” será executado caso haja disponibilidade de recursos físicos.

Outras questões são tratadas na Resolução, como por exemplo, os parâmetros que a escola deverá observar para atender à demanda, como proposto nos incisos I a V do artigo 3º:

I - a matrícula em turno compatível com a idade cronológica, respeitando, inclusive, o turno de trabalho do aluno;

II - o atendimento, preferencialmente, em escola pública próxima à residência do aluno;

III - a oferta de transporte somente para os alunos residentes na zona rural do mesmo município; para os alunos residentes em áreas urbanas de difícil acesso ou para melhor acomodação da demanda escolar e para alunos com deficiência, quando necessário;

IV - a inclusão do aluno com deficiência, sempre que possível, nas unidades escolares que tenham condições adequadas de acessibilidade;

V - a oferta de vagas àqueles com defasagem idade/série na modalidade de ensino adequada. (SÃO PAULO, 2008d).

O número de alunos por sala, de acordo com a norma deverá observar um “[...] índice de metragem de 1,20 m2 por aluno em carteira individual, [...] correspondendo, no mínimo, a 1,00 m2 por aluno [...]” (SÃO PAULO, 2008d).

Diante do exposto, é possível afirmar que o documento se manifesta acerca de componentes que são importantes para o atendimento adequado. Portanto, em nossa compreensão não cabe o termo “mais adequado”.

Outro ponto importante é que as questões tratadas na norma estão condicionadas à disponibilidade de recursos físicos, o que se torna um impeditivo para que o funcionamento se dê de forma adequada.

Com muitos dispositivos legais correlatos, a Lei Complementar 1.078/2008 “Institui a Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria de Educação”, a ser paga, de acordo com o artigo 1º, “[...] aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, **visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.**” (SÃO PAULO, 2008f, p. 1, grifo nosso).

Em seu 2º artigo, a referida Lei explicita que a Bonificação não é vinculada ao salário do servidor e que está vinculada ao cumprimento de metas fixadas pela Administração (SÃO PAULO, 2008f).

De acordo com o artigo 3º, A BR será paga proporcionalmente ao cumprimento de metas e para tanto, as unidades administrativas e as unidades de ensino se submeterão “[...] à avaliação destinada a apurar os resultados obtidos em cada período, de acordo com os indicadores e metas [...]”, sendo que as últimas “[...] deverão evoluir positivamente em

relação aos mesmos indicadores do período imediatamente anterior ao de sua definição [...]” (SÃO PAULO, 2008f, p. 1).

Segundo os documentos, a BR possui o objetivo de melhorar e aprimorar a qualidade do ensino público. Entretanto essa melhoria está pautada na “recompensa” (ou punição) àquelas unidades escolares ou unidades administrativas que cumprirem metas pré-estabelecidas pela Administração.

O artigo 4º da Lei 1.078/2008 considera:

**I - indicador:**

a) **global: índice** utilizado para definir e medir o **desempenho de toda a Secretaria da Educação;**

b) **específico: índice** utilizado para definir e medir o **desempenho de uma ou mais unidades de ensino ou administrativas;**

**II - meta: valor a ser alcançado em cada um dos indicadores,** globais ou específicos, **em determinado período de tempo;**

**III - índice de cumprimento de metas: a relação percentual** estabelecida **entre o valor efetivamente alcançado no processo de avaliação e a meta fixada;**

**IV - índice agregado de cumprimento de metas: a consolidação dos índices de que trata o inciso III** deste artigo, conforme critérios a serem estabelecidos por comissão intersecretarial, na forma do artigo 6º desta lei complementar, podendo ser adotados pesos diferentes para as diversas metas;

**V - retribuição mensal: a retribuição pecuniária mensal** efetivamente **percebida e em caráter permanente pelo servidor, durante o período de avaliação,** excetuados os valores referentes ao abono de permanência, acréscimo de um terço de férias, décimo terceiro salário, salário-família, salário-esposa, adicional de insalubridade e periculosidade, adicional noturno, auxílio-transporte, adicional de transporte, diárias, diária de alimentação, ajuda de custo para alimentação, reembolso de regime de quilometragem, gratificação pela participação em órgãos de deliberação coletiva, prestação de serviço extraordinário, vantagens pecuniárias de caráter indenizatório, Bonificação por Resultados - BR e outras vantagens de mesma natureza, bem como os valores referentes ao atraso no pagamento de qualquer das verbas referidas neste inciso, do exercício corrente e de anteriores;

**VI - dias de efetivo exercício: os dias do período de avaliação em que o servidor tenha exercido regularmente suas funções,** desconsiderada toda e qualquer ausência, à exceção das que se verificarem em virtude de férias, licença à gestante, licença-paternidade e licença por adoção;

**VII - índice de dias de efetivo exercício: a relação percentual estabelecida entre os dias de efetivo exercício** a que se refere o inciso VI deste artigo **e o total de dias do período de avaliação** em que o servidor deveria ter exercido regularmente suas funções. (SÃO PAULO, 2008f, p. 1, grifo nosso).

Pelo que podemos observar, a BR está pautada nas metas dos indicadores, que deverão ser cumpridas em determinado período de tempo. A partir desse indicador e da meta estabelecida é consolidado o índice de cumprimento de metas.

A avaliação dos resultados prevista no 3º artigo da Lei, de acordo com o 5º artigo “[...] será baseada em indicadores que deverão refletir o **desempenho institucional** no sentido da **melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem**, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e absenteísmo.”. Esses indicadores, de acordo com o parágrafo único do mesmo artigo:

[...] serão definidos para períodos determinados, observados os **critérios** de:

- 1 - **alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria** da Educação;
- 2 - **comparabilidade** ao longo do tempo;
- 3 - **mensuração objetiva** e apuração a partir de informações previamente existentes;
- 4 - **publicidade** e transparência na apuração. (SÃO PAULO, 2008f, p. 1, grifo nosso).

A melhoria da qualidade aparece novamente na Lei de forma reduzida a indicadores, que deverão estar em consonância com objetivos da Secretaria de Educação, para que possam ser comparadas. A “mensuração objetiva” parece dar credibilidade ao processo que traduz a qualidade da educação em números e a “publicidade e transparência” parecem validar toda essa “lógica”.

Outro ponto a ser destacado na Lei está relacionado aos indicadores globais, à definição de seus critérios de apuração e avaliação e às metas da Secretaria da Educação, que

[...] serão definidos mediante proposta do Secretário da Educação, por comissão intersecretarial, a ser constituída em decreto, integrada pelos Titulares das seguintes Pastas:

- I – Secretaria da Casa Civil, que presidirá a comissão;
- II – Secretaria da Fazenda;
- III – Secretaria de Economia e Planejamento;
- IV – Secretaria de Gestão Pública. (SÃO PAULO, 2008f, p. 1).

Da citação acima temos duas observações a fazer. Primeiramente que o Secretário da Educação propõe os indicadores globais, os critérios de avaliação e as metas, sem a consulta às unidades escolares, que conhecem seus limites e suas possibilidades de melhoria. O segundo ponto que verificamos é que o Secretário da Educação oferece a proposta, mas a decisão é tomada por integrantes de outras pastas.

De acordo com a Lei, a periodicidade da avaliação não será superior a um ano, “[...] sendo facultada a sua realização em períodos menores e distintos entre as unidades de ensino e administrativas, quando for o caso” (SÃO PAULO, 2008f, p. 1) e o período é definido pelo Secretário da Educação.

Sobre o valor da BR, a ser pago anualmente, o cálculo se dá, de acordo com o artigo 9º:

[...] sobre até 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição mensal do servidor relativo ao período de avaliação, multiplicado pelo:

I - índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela unidade de ensino ou administrativa; e

II - índice de dias de efetivo exercício. (SÃO PAULO, 2008f, p. 1).

Os parágrafos relacionados ao artigo 9º regem que:

§ 1º - O **montante total a ser despendido** com o pagamento da Bonificação por Resultados - BR **poderá superar o limite** a que se refere o "caput" deste artigo, respeitada a dotação orçamentária, conforme resolução conjunta a ser editada por comissão intersecretarial, na forma do artigo 6º desta lei complementar, em função dos resultados globais obtidos nos períodos de avaliação, devendo o valor a ser pago ao servidor obedecer ao disposto nos incisos I e II deste artigo.

§ 2º - Os **servidores** de unidades de ensino ou administrativas **cujo índice de cumprimento de metas específicas for superior às metas definidas** poderão receber um **adicional de até 20% (vinte por cento) do valor da** Bonificação por Resultados - **BR**, conforme resolução conjunta a ser editada por comissão intersecretarial, na forma do artigo 6º desta lei complementar.

§ 3º - A Bonificação por Resultados - **BR será paga em até 2 (duas) parcelas**, durante o ano seguinte ao do término do período de avaliação. (SÃO PAULO, 2008f, p. 1, grifo nosso).

Os parágrafos acima citados assinalam que o limite de 20% da retribuição mensal do servidor poderá ser superado se as metas específicas forem superiores às metas estabelecidas e que os servidores das unidades que superarem as metas estabelecidas poderão receber um adicional de até 20% do valor da BR. Destacamos que o termo “poderão receber” não significa, em nosso entendimento, que receberão de fato.

De acordo com o artigo 10 da Lei, receberão a BR os servidores que tiverem “[...] participado do processo para cumprimento das metas em pelo menos 2/3 (dois terços) do período de avaliação.” (SÃO PAULO, 2008f, p. 1), sendo que os servidores afastados receberão proporcionalmente aos dias de efetivo trabalho na Secretaria de Educação.

Sobre a referida Lei, Alcantara (2010, p. 45) assinala que

Uma das principais inadequações de políticas que pretensamente bonificam e/ou premiam o mérito é que desconsideram as questões remuneratórias. Seria mais adequado que a remuneração do professor ou de qualquer outro profissional não tivesse que ser complementada por meio de bonificações ou premiações sempre relacionadas a dados estatísticos de pouca relevância se avaliados isoladamente do contexto que os produziram.

O Decreto 54.043/2009 “Dispõe sobre a constituição da comissão intersecretarial a que se refere o artigo 6º da Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que

institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2009d, p. 1).

A referida norma regulamenta a comissão intersecretarial prevista no artigo 6º da Lei Complementar 1.078/2008, trazendo em seu artigo 1º novamente a composição da comissão que a Casa Civil que presidirá, a Secretaria da Fazenda e a Secretaria de Economia e Planejamento e Secretaria de Gestão Pública. O parágrafo único do mesmo artigo assinala que “Os Secretários de Estado, em seus impedimentos e ausências, serão substituídos pelos respectivos Secretários Adjuntos”, redação que não estava presente na Lei.

As responsabilidades da comissão intersecretarial estão elencadas com a seguinte redação:

Artigo 2º - Para fins de determinação da Bonificação por Resultados - BR, instituída nos termos do artigo 1º da Lei Complementar nº 1.078, 17 de dezembro de 2008, cabe à comissão de que trata o artigo 1º deste decreto, por meio de resolução conjunta de seus membros:

I - definir os indicadores globais e seus critérios de apuração e avaliação, mediante proposta do Secretário da Educação;

II - fixar as metas para os indicadores definidos no inciso I deste artigo, depois de pactuadas com o Secretário da Educação. (SÃO PAULO, 2009d, p. 1).

Como manda a legalidade, o Decreto 54.043/2009 regulamenta a Lei Complementar 1.078/2008, sem alterar seus objetivos.

Na mesma direção, o Decreto 54.173/2009 regulamenta a Lei Complementar 1.078//2008, dispondo “[...] sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR [...]”, sendo para o ano de 2008, “[...] o percentual a ser aplicado sobre o somatório da retribuição mensal do servidor no período de avaliação, [...] em 20% (vinte por cento).” (SÃO PAULO, 2009e, p. 3).

O Decreto 54.174/2009 rege sobre a BR, “[...] a ser paga aos servidores afastados com fundamento na Lei Complementar 343, de 6 de janeiro de 1984, e para o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município”, aplicando “[...] o Índice de Cumprimento de Metas – IC, correspondente aos das unidades pertencentes a administração geral da Secretaria da Educação, na forma definida em resolução.” (SÃO PAULO, 2009f, p. 3).

Da mesma forma que o Decreto anteriormente analisado, o Decreto 54.174/2009 regulamenta a Lei Complementar 1.078/2008, não havendo, portanto, alterações na “lógica” emanada pelo dispositivo legal de origem.

Também relacionada à Lei 1.078/2008, a Resolução SE 21/2009 “Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria de

Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR [...] para o exercício de 2008.” (SÃO PAULO, 2009g). No anexo da referida norma, encontram-se as metas para o IDESP por escola, para o ano de 2008 e o valor do IDESP de 2007, para 4ª série do Ensino Fundamental, para 8ª série do Ensino Fundamental e para 3ª série do Ensino Médio.

A Resolução SE 22/2009, define os indicadores específicos para fins de pagamento da BR em seu artigo 1º da seguinte maneira:

I - índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II - índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 5ª a 8ª série do ensino fundamental; e

III - índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) do ensino médio. (SÃO PAULO, 2009h).

Dessa forma, compreendemos que a Resolução SE 22/2009 consolida os valores do IDESP como Indicadores Específicos, como já usado na norma anterior para os fins de pagamento da BR do exercício de 2008.

O artigo 2º da Resolução SE 22/2009 rege que o IDESP será calculado “[...] para cada unidade de ensino ou administrativa da Secretaria da Educação, na conformidade da Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009.” (SÃO PAULO, 2009h). O parágrafo único do mesmo artigo aponta que “As unidades de ensino da rede estadual serão classificadas, em ordem decrescente, conforme o respectivo índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP), com a formação de listas específicas para cada nível de ensino.” (SÃO PAULO, 2009h).

O disposto no artigo 2º é bastante importante, pois, trata-se de uma fase bastante difícil do processo avaliativo que ocorre no estado de São Paulo: a classificação das escolas, com formação de listas, procedimento que não vai ao encontro da nossa perspectiva teórica acerca do campo da avaliação educacional.

Nesse sentido, compreendemos que “[...] é oportuno observar que a divulgação da classificação das escolas e das unidades administrativas em um ranking expõe essas unidades a situações constrangedoras, é o caso das unidades de pior avaliação.” (ALCANTARA, 2010, p. 70).

O artigo 4º do dispositivo traz a fórmula do “[...] Índice de Cumprimento de Metas – IC, a ser calculado para cada indicador específico [...]” que

[...] é a razão entre o valor efetivamente obtido no IDESP (IDESP-EF) subtraído do valor do IDESP tomado como linha de base (IDESP-BASE) e o valor da meta do

IDESP (IDESP-META) subtraído do valor do IDESP tomado como linha de base (IDESP-BASE), na seguinte forma:

$$IC = [(IDESP-EF - IDESP-BASE)/(IDESP-META - IDESP-BASE)]$$

§ 1º- o valor do IDESP tomado como linha de base (IDESPBASE) é o IDESP obtido pela unidade administrativa e de ensino, e quando for o caso, por nível de ensino, no exercício imediatamente anterior.

§ 2º-O valor de cada Índice de Cumprimento de Metas - IC, será:

1. igual a 1 (um) quando as metas forem cumpridas integralmente;
2. nunca inferior a 0 (zero); e
3. considerado até o limite de 1,2 (um inteiro e vinte centésimos), em caso de superação das metas. (SÃO PAULO, 2009h).

Diante do exposto, inferimos que a norma dá aplicabilidade à Lei 1.078/2008, ao trazer a fórmula para calcular o IC, necessário para o pagamento da BR. Além disso, regulamenta a classificação das escolas por meio de listas, que já tinha sido exposta nos anexos da Resolução SE 21/2009.

Dando continuidade aos seus atos, a Resolução SE 23/2009 trata sobre o direito à percepção da BR, que de acordo com o artigo 1º

[...] será paga ao servidor das unidades de ensino ou administrativas da Secretaria da Educação, que tenha participado do processo para cumprimento das metas com pelo menos 2/3 (dois terços) de efetivo exercício no período de avaliação.

Parágrafo único - Obedecido ao disposto no “caput” deste artigo e nos termos desta resolução, a Bonificação por Resultados - BR, também será paga ao servidor que durante o período de avaliação:

1. ingresse ou passe a ter exercício na Secretaria da Educação;
2. seja afastado ou transferido das unidades administrativas da Secretaria Educação; e
3. vier a se aposentar ou falecer, for exonerado ou dispensado. (SÃO PAULO, 2009h).

O referido dispositivo legal também trata das seguintes questões:

- As metas dos indicadores (que serão anuais);
- O período de avaliação (de 1º de janeiro a 31 de dezembro de cada ano);
- O cumprimento da meta (que será apurado pelo IC);
- O valor de cada IC (que é igual a 1 quando as metas forem cumpridas de forma integral; nunca inferior a zero e até o limite de 1,20, quando superadas as metas)
- A publicação anual, pelo Secretário da Educação, do IC das unidades de ensino ou administrativas, no primeiro trimestre do exercício seguinte ao considerado;



- A possibilidade de interposição de recursos quando o dirigente da unidade não concordar com o valor do IC;
- O valor da BR, que

[...] corresponderá ao produto do Percentual – P [...] pelo somatório da Retribuição Mensal do Servidor no Período de Avaliação – RM, pelo Índice de Cumprimento de Metas – IC e pelo Índice de Dias de Efetivo Exercício no Período de Avaliação – DEPA.

$BR = P \times RM \times IC \times DEPA$  (SAO PAULO, 2009h).

De acordo com esta Resolução, o “Percentual – P” corresponde ao exposto no § 1º do artigo 9º da Lei 1.078/2008, que rege “O montante total a ser despendido com o pagamento da Bonificação por Resultados - BR poderá superar o limite a que se refere o “caput” deste artigo [...]” que diz que o valor da BR

[...] a ser pago anualmente, será calculado sobre até 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição mensal do servidor relativo ao período de avaliação, multiplicado pelo:

I - índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela unidade de ensino ou administrativa; e

II - índice de dias de efetivo exercício. (SÃO PAULO, 2008f, p. 1).

É possível observar que a Resolução SE 23/2009 também dá aplicabilidade à Lei 1.078/2008 ao trazer os cálculos que faltavam nas normas anteriores.

Seguindo a mesma direção, as Resoluções SE 25/2009 e 26/2009 trazem, respectivamente, o valor do IC, “[...] das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, referente ao ano de 2008 [...]” (SÃO PAULO, 2009j) e os indicadores específicos das unidades escolares para o pagamento da BR referente ao exercício de 2009. (SÃO PAULO, 2009k).

Como na Resolução SE 22/2009, a Resolução SE 31/2010 institui a definição dos indicadores específicos, com algumas diferenças, como podemos observar no Quadro 9.

**Quadro 9 – Diferenças entre as Resoluções SE 22/2009 e 31/2010**

Resolução SE 22/2009	Resolução SE 31/2010
Art. 2º - O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP), será calculado para cada unidade de ensino ou administrativa da Secretaria da Educação, na conformidade da Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de	Art. 2º - O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) será calculado para cada unidade, de ensino ou administrativa, da Secretaria da Educação, em conformidade com o disposto na Resolução Conjunta CC/SF/SEP/ SGP nº

<p>março de 2009.</p> <p>Parágrafo único - As unidades de ensino da rede estadual serão classificadas, em ordem decrescente, conforme o respectivo índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP), com a formação de listas específicas para cada nível de ensino.</p>	<p>1, de 10 de março de 2009.</p> <p>NÃO POSSUI PARÁGRAFO</p>
<p>Art. único - para o ano de 2008, excepcionalmente:</p> <p>I - as metas para cada indicador serão fixadas até o dia 31 de março de 2009 e</p> <p>II - para as unidades de ensino situadas no decil superior de cada lista a que se refere o parágrafo único do artigo 2º desta resolução, o Índice de Cumprimento de Metas - IC corresponderá ao maior valor entre o respectivo índice e o índice das unidades pertencentes à administração geral da Secretaria da Educação.</p> <p>(SÃO PAULO, 2009h)</p>	<p>Art. único – para o ano de 2009, excepcionalmente, o índice do cumprimento de metas definido no artigo 4º será complementado por um fator adicional de qualidade do ensino (IQ) determinado da seguinte forma:</p> $IQ = \frac{IDESP-EF-IDESP-GLOBAL}{IDESP-META\ FINAL-IDESPGLOBAL}$ <p>§ 1º - O valor do IDESP tomado (IDESP - GLOBAL) para Secretaria da Educação é o IDESP definido para cada nível de ensino conforme dispõe a Resolução Conjunta CC\SF\CEP\CGP N.º 1 de 2 de março de 2009 e a Resolução Conjunta CC\SF\CEP\ CGP nº 5, de 7 de agosto de 2009.</p> <p>§ 2º - O valor do IDESP tomado como meta final foi fixado individualmente para cada unidade escolar, para cada etapa da escolarização do ensino fundamental e do ensino médio a ser alcançado em 2030, tendo como ano base 2007.</p> <p>§ 3º - As metas finais estabelecidas para o IDESP são iguais a 7.0, 6.0 e 5.0, respectivamente, para 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e para 3ª Série do ensino médio, conforme dispõe Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008.</p> <p>§ 4º - O valor de cada indicador de qualidade será:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. igual a 1 (um) quando a meta de longo prazo for completamente atingida; e</li> <li>2. nunca inferior a 0 (zero).</li> </ol> <p>§ 5º - O somatório do valor do índice do cumprimento de metas IC e de seu complemento (IQ) será considerado até o limite de 1,2 (um inteiro e vinte centésimo). (SÃO PAULO, 2010d)</p>

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Uma das diferenças que podemos notar entre os dispositivos acima é que o artigo 2º da primeira norma tinha o parágrafo único que não está presente na segunda norma. Outro elemento importante é o acréscimo do fator adicional de qualidade do ensino (IQ) que não existia na Resolução SE 22/2009 e se faz presente na Resolução SE 31/2010.

Dessa forma, podemos perceber que a qualidade, pensada em termos numéricos, quantitativos vai ganhando cada vez mais espaço na política educacional do estado de São Paulo.

A Resolução SE 32/2010, “Dispõe sobre o valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2009” (SÃO PAULO, 2010b) trazendo dois anexos com os respectivos valores. Em seu artigo 2º, o referido dispositivo legal assinala que:

[...] As **escolas cujos dados encontram-se registrados como não disponíveis (ND)** no anexo desta resolução, **estarão sujeitas a procedimento disciplinar, de que trata o artigo 14 da Lei Complementar nº 1.078/08**, observado ainda o disposto no Comunicado SE de 27, publicado em 28 de novembro de 2009, após o que terão seus Índices de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e os Índices de Cumprimento de Metas (IC) devidamente divulgados.

§ 1º - A Bonificação por Resultados – BR, dos funcionários das unidades escolares, de que trata o caput deste artigo, será calculada e paga somente após a divulgação dos respectivos índices (IDESP e IC+IQ) referida no artigo anterior.

§2º As Diretorias de Ensino, na sua área de circunscrição, de posse das informações necessárias, deverão concentrar esforços para apurar possíveis irregularidades detectadas nas unidades escolares que lhes são subordinadas.

§3º As unidades escolares sujeitas a procedimento preliminar receberão a divulgação dos índices IDESP e IC+IQ, por intermédio do Boletim da Escola, ao cabo das ações que integram esse procedimento. (SÃO PAULO, 2010b, grifo nosso).

Cabe-nos destacar que o procedimento disciplinar presente no excerto citado é tratado da seguinte forma na Lei Complementar 1.078/2008:

Artigo 14 - A manipulação de dados e informações com o propósito de alterar o resultado das avaliações previstas nesta lei complementar caracteriza procedimento irregular de natureza grave, a ser apurado mediante procedimento disciplinar, assegurados o direito à ampla defesa e ao contraditório, na forma da lei. (SÃO PAULO, 2008f, p. 1).

Sobre a manipulação de dados, Alcantara (2010, p. 70) observa que “Um sistema assim tão competitivo e punitivo corre o risco de gerar fraudes e, estas, foram antecipadamente previstas em Lei.”.

Enquanto a Resolução SE 32/2010 dispõe sobre o IC para o exercício de 2009 (SÃO PAULO, 2010b), a Resolução SE 34/2010 “Dispõe sobre a fixação de metas para os

indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR [...] para o exercício de 2010.”. (SÃO PAULO, 2010c).

As duas normas possuem em comum a redação acerca dos dados não disponíveis de escolas que estão passando por procedimento disciplinar. No caso da Resolução SE 34/2010, os valores do IDESP 2009 e da Meta para 2010 serão recebidos pelo Boletim da Escola depois de finalizadas as ações integrantes do procedimento disciplinar.

A Resolução SE 43/2010, autoriza o pagamento da BR a algumas unidades constantes do anexo da mesma norma, “[...] observadas as diretrizes constantes das Resoluções SE n°s 31 e 32, de 22.3.2010 e n° 34, de 23.3.2010.” (SÃO PAULO, 2010d), ou seja, trata-se das unidades “pendentes”, em procedimento disciplinar.

Na mesma direção, as unidades que finalizaram o procedimento disciplinar, estão presentes nas Resoluções SE 45/2010 (SÃO PAULO, 2010e) e 63/2010 (SÃO PAULO, 2010f), que tratam sobre o valor do IC e de seu IQ, referentes ao exercício de 2009 e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares especificadas no anexo das normas, com a finalidade de pagamento da BR.

Cabe-nos ressaltar que as Resoluções SE 43, 45 e 63 do ano 2010 não trazem explicitamente que se trata das unidades em procedimentos disciplinares, mas mencionam as normas que dão subsídio ao procedimento e trazem as unidades que nas normas anteriores estavam registradas como ND, ou seja, dado não disponível.

Similar à Resolução SE 23/2009, a Resolução SE 20/2011 também fala sobre o direito à percepção da BR. Além disso, traz o prazo máximo de 30 dias para os dirigentes que não concordarem com valor do IC, estabelecido anualmente pela Secretaria de Educação, entrarem com recurso, o que a norma anterior não tinha estabelecido (SÃO PAULO, 2009i; SÃO PAULO, 2011c).

Outro ponto a ser destacado é que a Resolução SE 20/2011, quando trata “Dos critérios para cálculo da Bonificação por Resultados – BR” (SÃO PAULO, 2011c) detalha, em seu artigo 6º, a maneira como serão remunerados os servidores da Secretaria de Educação, de acordo com o IC, dando continuidade à Resolução 23/2009, como podemos observar no Quadro 10.

**Quadro 10** – Complemento da Resolução SE 20/2011 à Resolução SE 23/2009

<b>Resolução SE 23/2009</b>	<b>Resolução SE 20/2011</b>
<p data-bbox="225 353 809 427">Dos critérios para cálculo da Bonificação por Resultados - BR</p> <p data-bbox="225 461 809 719">Artigo 7º - A Bonificação por Resultados - BR, será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para cada unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções, observado o disposto no “caput” do artigo 1º desta resolução.</p> <p data-bbox="225 752 809 1010">Parágrafo único- Para os fins do disposto no “caput” deste artigo, as unidades de ensino ou administrativas deverão ser submetidas à avaliação destinada a apurar os resultados obtidos, em cada período, de acordo com as metas estabelecidas para os indicadores específicos. (SÃO PAULO, 2009i)</p>	<p data-bbox="831 353 1417 427">Dos critérios para cálculo da Bonificação por Resultados – BR</p> <p data-bbox="831 461 1417 719">Artigo 4º - A Bonificação por Resultados - BR, será paga na proporção direta do cumprimento das metas do indicador global definido para cada unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções, observado o disposto no “caput” do artigo 1º desta resolução.</p> <p data-bbox="831 752 1417 965">Artigo 5º - O cumprimento de cada meta de que trata o artigo 4º desta resolução será apurado pelo Índice de Cumprimento de Metas – IC conforme definido na Resolução Conjunta CC/SGP/SF/SPDR-2.</p> <p data-bbox="831 999 1417 1211">Artigo 6º – Para fins de determinação da Bonificação por Resultados – BR os servidores da Secretaria da Educação serão remunerados de acordo com o Índice de Cumprimento de Metas na seguinte forma:</p> <ol data-bbox="831 1227 1417 2045" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="831 1227 1417 1395">1.- Os servidores que atuam nas unidades escolares receberão de acordo com o Índice de Cumprimento de Metas - IC do nível de ensino da unidade escolar a que estão vinculados;</li> <li data-bbox="831 1413 1417 1765">2. Os servidores que atuam nas unidades escolares e não estão vinculados a um nível de ensino específico receberão pelo Índice de Cumprimento de Metas – IC agregado dessa unidade escolar, calculado como a média ponderada dos Índices de Cumprimento de Metas dos níveis de ensino avaliados, utilizando como peso o número de alunos avaliados;</li> <li data-bbox="831 1783 1417 2045">3.- Os servidores que atuam nas Diretorias de Ensino receberão de acordo com a média ponderada dos Índices de Cumprimento de Metas das unidades escolares vinculadas à sua respectiva Diretoria de Ensino, utilizando como peso o número de alunos avaliados;</li> </ol>

	<p>4.- Os servidores que atuam nas Coordenadorias de Ensino receberão de acordo com a média ponderada dos Índices de Cumprimento de Metas - IC das unidades escolares vinculadas à sua respectiva Coordenadoria, utilizando como peso o número de alunos avaliados;</p> <p>5.- Os servidores que atuam na administração central receberão de acordo com a média ponderada dos Índices de Cumprimento de Metas - IC de todas as unidades escolares da rede estadual de ensino, utilizando como peso o número de alunos avaliados.</p> <p>§ 1º - Para os fins do disposto no “caput” deste artigo, as unidades de ensino ou administrativas deverão ser submetidas à avaliação destinada a apurar os indicadores globais, em cada período.</p> <p>§ 2º - Os servidores que atuam em níveis de ensino que não possuem Índice de Cumprimento de Metas próprio receberão pelo Índice de Cumprimento de Metas – IC agregado da unidade escolar, conforme definido no item 2 deste artigo.</p> <p>§ 3º - O Índice de Cumprimento de Metas – IC das unidades escolares não avaliadas será igual ao indicador:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. da respectiva Diretoria de Ensino, quando se tratar de Centros Estaduais de Educação Supletiva - CEES e unidades de ensino sem índice próprio de cumprimento de metas;</li><li>2. da unidade vinculadora, quando se tratar de unidades de ensino multisseriadas e/ou vinculadas.</li></ol> <p>§ 4º - Para os fins do §2º deste artigo, quando a inexistência de índice próprio de cumprimento de metas for decorrente da não adesão dos alunos ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) motivada pela respectiva unidade de ensino, o indicador daquela unidade será igual a zero. (SÃO PAULO, 2011c)</p>
--	---

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Por sua vez, a Resolução SE 35/2012 faz algumas alterações na Resolução SE 20/11, como podemos observar no Quadro 11.

**Quadro 11 – Alteração da Resolução SE 20/2011 pela Resolução SE 35/2012**

Resolução SE 20/2011	Resolução SE 35/2012
<p>[...]</p> <p>2. Os servidores que atuam nas unidades escolares e não estão vinculados a um nível de ensino específico receberão pelo Índice de Cumprimento de Metas – IC agregado dessa unidade escolar, calculado como a média ponderada dos Índices de Cumprimento de Metas dos níveis de ensino avaliados, utilizando como peso o número de alunos avaliados;</p> <p>§ 3º - O Índice de Cumprimento de Metas – IC das unidades escolares não avaliadas será igual ao indicador:</p> <p>1. da respectiva Diretoria de Ensino, quando se tratar de Centros Estaduais de Educação Supletiva - CEES e unidades de ensino sem índice próprio de cumprimento de metas; (SÃO PAULO, 2011c)</p>	<p>Artigo 1º - Os dispositivos adiante mencionados da Resolução SE nº 20, de 30 de março de 2011, passam a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>I – o item 2 do artigo 6º:</p> <p>“2. Os servidores que atuam nas unidades escolares e não estão vinculados a um nível de ensino específico receberão de acordo com o Índice de Cumprimento de Metas – IC agregado dessa unidade escolar, calculado através da soma das médias ponderadas de cada uma das parcelas que compõem os Índices de Cumprimento de Metas dos níveis de ensino avaliados, utilizando como peso o número de alunos avaliados” (NR)</p> <p>II – o item 1 do § 3º do artigo 6º:</p> <p>“1. da respectiva Diretoria de Ensino, quando se tratar de Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs ou unidade de ensino sem índice próprio de cumprimento de metas;” (NR) (SÃO PAULO, 2012e)</p>

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como podemos observar no Quadro, a Resolução de 2012 altera os Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES) para Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs), não alterando, porém a “lógica” do documento anterior.

A Resolução SE 21/2011 “Dispõe sobre do indicador global das unidades de ensino e do valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2010” (SÃO PAULO, 2011d), trazendo um anexo com os respectivos valores.

Também no sentido de dar aplicabilidade à Lei 1.078/2008, a Resolução SE 36/2012 (SÃO PAULO, 2012f), traz em seu anexo a lista das unidades escolares com o IDESP 2011 e as metas para o exercício de 2012, com a finalidade de pagamento da BR.

A Resolução SE 37/2012 “Dispõe sobre a autorização de pagamento da Bonificação por Resultados – BR da Secretaria de Educação, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2011” (SÃO PAULO, 2012g) e traz em sua redação alguns pontos que merecem discussão.

Em seu artigo 1º, a referida norma versa que:

[...] Ficam autorizados os pagamentos de Bonificação por Resultados, relativos ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2011, aos servidores da Secretaria de Educação, conforme os valores do Índice de Cumprimento de Metas - IC, das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, **seguindo o disposto na Nota Técnica da Secretaria de Educação** que integra esta resolução.

Parágrafo Único – Aplica-se aos servidores da Secretaria de Educação o adicional de 20% (vinte por cento), previsto no §2º do artigo 9º da Lei Complementar nº 1.078, de 17-12-2008, nos termos do artigo 14 da Resolução SE nº 20, de 30-03-2011. (SÃO PAULO, 2012g, grifo nosso).

Na extensa “Nota Técnica” da Resolução intitulada “Apuração dos Indicadores da Bonificação por Resultados. Exercício 2011” da referida norma, encontramos um discurso que tenta justificar a política de BR no campo educacional. A palavra qualidade aparece várias vezes no texto, como justificativa da opção política adotada.

Logo no início, a “Nota Técnica” afirma que

A Secretaria de Educação vem desenvolvendo diversas ações que visam assegurar o **aprimoramento da qualidade de ensino** da rede estadual paulista, no que se relaciona à **gestão pedagógica e administrativa**. Integra-se a essas ações a Bonificação por Resultados - **BR**, que constitui **parte de um projeto de Gestão por Resultados e Política de Incentivos**. (SÃO PAULO, 2012g, grifo nosso).

Podemos observar no excerto acima citado que o aprimoramento da qualidade com ações como a BR faz parte de um projeto de que dá mais ênfase aos resultados do que ao processo.

A “Nota Técnica” da Resolução SE 37/2012 afirma ainda que “[...] essa mudança de cultura organizacional [...]” vem sendo incorporada pelas escolas por meio

[...] da discussão de resultados das avaliações de desempenho dos alunos em exames de proficiência e dos resultados de fluxo escolar, por parte de toda a equipe gestora envolvida: coordenadores regionais, dirigentes de ensino, diretores e professores coordenadores. Isto tem ressaltado a importância de se orientar os objetivos tendo em vista o cumprimento de metas. (SÃO PAULO, 2012g).

Todo esse processo, de acordo com o referido documento, estabelece “[...] passos para a **melhoria da qualidade** de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar ano a ano, sempre visando o **patamar de excelência na qualidade da educação que deve ser atingido em 2030.**” (SÃO PAULO, 2012g, grifo nosso).



Parece-nos que a qualidade de excelência que o estado de São Paulo traz em sua norma está relacionada aos números do IDESP, que as escolas com profissionais mais “esforçados” atingirão em 2030. Para que se esforcem, surge o fator “motivação”, trazido na política de BR, como podemos observar no excerto abaixo:

Nesse contexto, **a Bonificação por Resultados (BR)** [...] surge com o **objetivo de motivar nossos profissionais** a se manterem na trajetória de **melhoria na qualidade de ensino**, sempre buscando elevar o nível de aprendizagem dos alunos ao longo dos anos. Dessa forma, **a BR premia com incentivo real os profissionais que efetivamente contribuem para a melhoria do ensino**, considerado o **resultado** alcançado no desempenho das atribuições de seus cargos/funções na rede estadual. (SÃO PAULO, 2012g, grifo nosso).

A tradução de qualidade em índice desconsidera fatores importantes que determinam o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, entendemos que

A bonificação parece um mecanismo persuasivo para fazer os professores se esforcem mais, todavia, com o tempo, ele se caracteriza como coercitivo e punitivo. Se a escola, apesar dos esforços coletivos não consegue alcançar as metas, então, ela pode se sentir obrigada a conseguir de “qualquer maneira” e, nesse contexto, têm-se os processos de corrupção e fraude, como diz L. Freitas (2011) e Ravitch (2011). Por outro lado, se a unidade escolar desiste ou não concorda que os índices de qualidade são eficazes para melhorar a educação, essa escola e seus usuários são punidos com a divulgação dos indicadores Ideb e Idesp, com a perda do bônus e do prestígio. (GALLANI, 2012, p. 243).

Para o estado de São Paulo, a política implantada

[...] alinha-se aos mais **modernos princípios de gerenciamento de recursos humanos**, e certamente **refletirá no desempenho institucional dos órgãos e entidades vinculados à Secretaria da Educação**, com a conseqüente **melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem**, para que seja assegurado o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho digno. (SÃO PAULO, 2012g, grifo nosso).

De fato, a política implantada pode estar alinhada aos princípios modernos de gestão de recursos humanos, entretanto, compreendemos que a lógica implantada é de cunho mercadológico, não cabendo, portanto, sua implantação na esfera dos direitos sociais.

Dessa forma, compreendemos que a “Nota Técnica”, integrante da Resolução SE 37/2012 justifica a implantação da política de BR a partir de um discurso que naturaliza a implantação da meritocracia no campo educacional com o objetivo de alcançar um patamar de excelência na qualidade da educação.

A Resolução SE 41/2012 que “Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de

apuração e avaliação.” (SÃO PAULO, 2012h), está relacionada às Resoluções SE 20/2011 e 35/2012.

De acordo com o artigo 4º da norma, o IC, “[...] a ser calculado para cada indicado específico [...] é composto por duas parcelas, sendo a primeira, representada [...] na seguinte forma:  $[(IDESP-EF - IDESP-BASE)/(IDESP-META - IDESP-BASE)]$ ;

Já a segunda parcela, é

[...] definida pela razão entre o valor efetivamente obtido no IDESP (IDESP-EF), subtraído do valor do IDESP agregado (IDESP-AG) e o valor do IDESP meta final (IDESPMETAFINAL), subtraído do valor do IDESP agregado (IDESP-AG), na seguinte forma:

$[(IDESP-EF - IDESP-AG)/(IDESP-METAFINAL - IDESP-AG)]$ . (SÃO PAULO, 2012h).

A aplicação das fórmulas é explicada nos parágrafos 1º ao 7º do mesmo artigo, da seguinte maneira:

§ 1º - O valor do IDESP tomado como linha de base (IDESPBASE) é o IDESP obtido pela unidade administrativa e de ensino, e quando for o caso, por nível de ensino, no exercício imediatamente anterior.

§ 2º - O valor do IDESP tomado como meta final (IDESPMETAFINAL) foi fixado individualmente para cada unidade escolar, para cada etapa da escolarização do ensino fundamental e do ensino médio a ser alcançado em 2030, tendo como ano base 2007.

§ 3º - As metas finais estabelecidas para o IDESP são iguais a 7,0, 6,0 e 5,0, respectivamente, para 5º e 9ª anos do ensino fundamental e para 3º ano do ensino médio, conforme dispõe Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008.

§ 4º - O valor do IDESP tomado para Secretaria da Educação (IDESP - GLOBAL) é o IDESP definido para cada nível de ensino conforme dispõe a Resolução Conjunta CC/SF/CEP/CGP N.º 2 de 30 de março de 2011.

§ 5º - O valor do IDESP tomado como IDESP-EF é o valor efetivamente determinado para o período de avaliação.

§ 6º - O valor do IDESP tomado como IDESP-META é o valor da meta para o IDESP a ser cumprida no período de avaliação.

7º - O valor de cada parcela do Índice de Cumprimento de Metas - IC, será:

1. igual a 1 (um) quando as metas forem cumpridas integralmente;
2. nunca inferior a 0 (zero); e
3. considerado até o limite de 1,2 (um inteiro e vinte centésimos), em caso de superação das metas.

§ 8º - O somatório das parcelas do valor do índice do cumprimento de metas IC será considerado até o limite de 1,2 (um inteiro e vinte centésimo). (SÃO PAULO, 2012h).

Podemos observar que a norma mencionada não traz alterações na lógica utilizada pelo governo do estado de São Paulo. Apenas possui um caráter de continuidade e como as anteriormente analisadas, dá aplicabilidade aos princípios emanados desde a promulgação da Lei Complementar 1.078/2008.

A Resolução SE 21/2013, que “Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR [...]” (SÃO PAULO, 2013c) está relacionada às Resoluções SE 23/2009, 20/2011 e 35/2012 e traz algumas modificações como podemos observar no Quadro 12:

**Quadro 12** – Resoluções SE 23/2009, 20/2011 e 21/2013: algumas alterações

<b>Resolução SE 23/2009</b>	<b>Resolução SE 20/11</b>	<b>Resolução SE 21/2013</b>
<p>§ 1º - O dirigente de unidade de ensino ou administrativa que discordar do valor do índice a que se refere o “caput” deste artigo poderá <b>apresentar recurso dirigido à comissão a ser instituída na Secretaria da Educação</b>, para manifestação.</p>	<p>§ 1º - O dirigente de unidade de ensino ou administrativa que discordar dos valores dos índices a que se refere o “caput” deste artigo poderá <b>apresentar recurso dirigido à comissão a ser instituída na Secretaria da Educação, para manifestação, no prazo não superior a 30 (trinta) dias da data de sua publicação.</b></p>	<p>§ 1º - O dirigente de unidade de ensino ou administrativa que discordar dos valores dos índices a que se refere o caput deste artigo poderão <b>apresentar recurso dirigido à Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA, para manifestação, no prazo não superior a 30 (trinta) dias da data de sua publicação.</b></p>
<p>§ 2º - O recurso a que se refere o § 1º deste artigo deverá ser instruído com as razões que o originaram, relatórios, planilhas de cálculo e outros documentos que comprovem as divergências dos valores publicados em relação aos pleiteados.</p>	<p>§ 2º - O recurso a que se refere o § 1º deste artigo deverá ser instruído com as razões que o originaram, relatórios, planilhas de cálculo e outros documentos que comprovem as divergências dos valores publicados em relação aos pleiteados.</p>	<p>§ 2º - O recurso a que se refere o § 1º deste artigo deverá ser instruído com as razões que o originaram, relatórios, planilhas de cálculo e outros documentos que comprovem as divergências dos valores publicados em relação aos pleiteados.</p>
<p>§ 3º - <b>A comissão</b> a que se refere o § 1º deste artigo deverá se <b>manifestar sobre o recurso no prazo de 5 (cinco) dias úteis</b> e encaminhá-lo para decisão do Secretário da Educação, que:</p>	<p>§ 3º - <b>A comissão</b> a que se refere o § 1º deste artigo deverá se <b>manifestar sobre o recurso no prazo de 10 (dez) dias úteis</b> e encaminhá-lo para decisão do Secretário da Educação, que:</p>	<p>§ 3º - <b>A Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA, a que se refere o § 1º deste artigo, por meio do Departamento de Avaliação Educacional – DAVED, deverá</b></p>

		<b>se manifestar sobre o recurso no prazo de 10 (dez) dias úteis</b> e encaminhá-lo para decisão do Secretário da Educação, que:
1. acolhendo o recurso, total ou parcialmente, fará publicar o novo valor do Índice de Cumprimento de Metas - IC, da unidade recorrente, até o último dia útil do mês subsequente ao da publicação a que se refere o “caput” deste artigo;	1. acolhendo o recurso, total ou parcialmente, fará publicar o novo valor do Índice de Cumprimento de Metas - IC da unidade recorrente até o último dia útil do mês subsequente ao da publicação a que se refere o “caput” deste artigo;	1. acolhendo o recurso, total ou parcialmente, fará publicar o novo valor do Índice de Cumprimento de Metas - IC da unidade recorrente até o último dia útil do mês subsequente ao da publicação a que se refere o caput deste artigo;
2. não acolhendo o recurso, informará à unidade impetrante as razões da manutenção do valor já publicados. (SÃO PAULO, 2009h)	2. não acolhendo o recurso, informará à unidade impetrante as razões da manutenção do valor já publicado. (SÃO PAULO, 2011c)	2. não acolhendo o recurso, informará ao impetrante as razões da manutenção do valor já publicado. (SÃO PAULO, 2013c)

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Podemos observar que a diferença entre as Resoluções é que, na primeira uma Comissão avaliaria o recurso interposto, no prazo de 5 dias e encaminharia para o Secretário da Educação, mas não falava sobre o prazo que o dirigente teria para fazer a solicitação. A segunda norma rege que o prazo para interposição de recurso não deve ultrapassar 30 dias da publicação dos índices, tendo a comissão 10 dias para fazer a análise e encaminhar o Secretário da Educação. Já a terceira norma rege que a o recurso deve ser dirigido no prazo máximo de 30 dias da publicação dos índices à CIMA, que, por meio do DAVED - Departamento de Avaliação Educacional, se manifestará no prazo de 10 dias e encaminhará a decisão para o Secretário da Educação.

A Resolução SE 88/2013 “Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR [...]” e traz em seu anexo “[...] As metas para o IDESP, por unidade escolar e nível de ensino, relativamente aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio [...]” (SÃO PAULO, 2013d).

Também regulamentam a Lei 1.078/2008, os Decretos 55.545/2010, 57.195/2011, 57.931/2012, 59.018/2013 e 60.299/2014 que fixam, respectivamente, relativos ao exercício dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 em 20% (vinte por cento) para fins de pagamento de BR, “[...] o percentual a ser aplicado sobre o somatório da retribuição mensal do servidor no período de avaliação [...]” (SÃO PAULO, 2010g, p. 1-3; SÃO PAULO, 2011e, p. 3; SÃO PAULO, 2012i, p. 5; SÃO PAULO, 2013e, p. 5; SÃO PAULO, 2014f, p. 1).

De acordo com Alcantara (2010, p. 67)

A partir da análise dos parâmetros gerais que regem o sistema de bonificações da SEESP, é possível conferir ao bônus e, principalmente, à Bonificação por Resultados (BR) características próximas às recomendações neoliberais para os países em desenvolvimento, uma vez que, a partir de sua implantação, passou-se a valorizar exacerbadamente os aspectos meritocráticos e o cumprimento de metas, relacionando-se os resultados obtidos pelos alunos no SARESP aos valores recebidos pelos profissionais da educação por meio do bônus.

Diante do exposto, é possível inferir que o estado de São Paulo, por meio de documentos oficiais, vincula os resultados do IDESP com a BR. Dessa forma, a vinculação SARESP-IDESP-CURRÍCULO fica atrelada também à BR, ou seja,

O Estado de São Paulo relacionou a meta do IDESP ao bônus por resultados do Quadro do Magistério. Portanto, a aplicação do currículo único São Paulo faz Escola, implica no resultado das matrizes avaliadas no SARESP. A progressão continuada garante um fluxo escolar influenciando objetivamente no IDESP e, assim, a escola que alcança a meta anual ou a ultrapassa recebe bônus maiores do que aquelas escolas que não alcançam. (SILVA, E. B., 2012, p. 78).

Até o presente momento, os documentos analisados evidenciam uma preocupação com a qualidade educacional, entendida como o IDESP, utilizado para “premiar” os profissionais que atingirem tal índice. Para além do questionamento acerca do reducionismo de qualidade educacional e da padronização do currículo para cumprimento das metas, emerge outra questão: Valorizar o IDESP e a BR faz com que as escolas avancem, ainda que, dentro do que os documentos consideram como qualidade educacional?

Nesse sentido, Sousa, Maia e Haas (2014) analisaram os resultados do IDESP de 41 unidades da rede pública de um município da Grande São Paulo, no período de 2008 a 2012, trazendo as metas estabelecidas, as variações do índice ano a ano e o recebimento ou não da bonificação.

Os dados da pesquisa apontam oscilações no desempenho das escolas no período analisado, entretanto, como o IDESP é recalculado anualmente, “[...] houve bonificação em 2012 para 22 escolas que apresentaram, nesse ano, desempenho inferior ao de 2008.” (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 200). Nesse sentido, as autoras afirmam que “Essa

variação no cálculo e recálculo das metas, bem como nas bonificações com base no Idesp alcançado, colocam em questão a consistência dos resultados e a pertinência dessa iniciativa de política educacional.” (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p, 200).

Os dados apresentados pelas autoras indicam que

[...] o cumprimento de metas anuais não necessariamente representa melhoria de desempenho da escola; além disso, nem sempre a premiação recebida pela escola evidencia o aprimoramento de seu desempenho no decorrer dos anos. A focalização na alteração de desempenho anual e a correspondente premiação parecem iniciativas equivocadas, que não induzem a uma melhoria sustentada e cumulativa. (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 203).

Dessa forma, ainda que o IDESP seja tomado como referência de qualidade, o estudo acima mencionado aponta que não há avanços no sentido de melhoria do índice, tendo em vista que

O procedimento de recalculas as metas, alicerçado na ideia de considerar o processo de desenvolvimento de cada escola e de cuidar para que as metas sejam realistas, pode estar induzindo as escolas a acatarem a ideia de que resultados imediatos – por serem premiados – são mais relevantes do que o alcance de metas de longo prazo, o que as levaria a caminhar em sentido contrário ao da proposta inicial, que visava ao alcance de metas predeterminadas até 2030. (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 205).

Dessa forma, além de entendermos que o IDESP não expressa todas as dimensões da qualidade educacional, podemos afirmar que o recálculo do índice e a busca imediata de resultados para que haja bonificação, faz com que as metas de longo prazo não sejam relevadas.

Além da política de BR, outros programas foram criados no estado de São Paulo com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Um deles é o “Programa SP Educação com Saúde”, instituído pelo Decreto 55.727/2010, que traz em seu artigo 1º seu objetivo que é a “[...] **melhoria da qualidade do ensino** oferecido na rede pública estadual, mediante ações direcionadas aos servidores públicos dessa Pasta que agreguem qualidade de vida, promoção de saúde e prevenção de agravos relacionados ao trabalho [...]”. (SÃO PAULO, 2010h, grifo nosso). Para implementação do referido programa o Decreto traz ações como a caracterização dos servidores de acordo com seus hábitos, qualidade de vida, questões relacionadas à segurança do trabalho, relacionando educação e saúde.

O Decreto 57.571/2011 “Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas”, considerando:

[...] o êxito das políticas educacionais voltadas à educação pública estadual promovidas pelo Governo do Estado de São Paulo ao longo dos últimos anos, tais como a **universalização do ensino fundamental de nove anos**, a **redução da defasagem idade-série** dos alunos da educação básica, os **resultados**

**positivos** alcançados pelas escolas da rede estadual no **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo**;

[...] a necessidade de serem implementadas políticas educacionais voltadas à **continuidade dos processos de melhoria da educação pública paulista**, nos seus vários níveis e modalidades, em especial no que se refere à diminuição do abandono e da evasão de alunos do ensino médio;

[...] a **importância da gestão educacional eficiente e eficaz**, com ênfase na aprendizagem dos alunos da educação básica;

[...] a importância de se dar **continuidade às políticas de valorização** dos profissionais da educação pública estadual; e

[...] que a **educação é direito de todos e dever do Estado** e da família e que deverá **ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade** [...] (SÃO PAULO, 2011f, p. 14, grifo nosso).

Com a leitura do excerto acima, parece-nos que o estado de São Paulo precisa dar continuidade às suas políticas tão eficientes de melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, alguns pontos merecem destaque:

1. Novamente está presente a redução da qualidade em índices, desconsiderando que todo processo educativo possui determinantes internos e externos;
2. A continuidade da política de valorização, que não conhecemos, tendo em vista que o apresentado até o momento traz a valorização apenas no discurso;
3. A educação como direito de todos, dever do Estado e da família, incentivada e promovida com a colaboração da sociedade é reprodução de parte do artigo 205 da CF/1988 que traz a seguinte redação “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo **para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.**” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Dessa forma, podemos perceber que foi extraído do texto constitucional o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A partir dos “considerandos” é decretada a instituição do Programa, “[...] com a finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.” (SÃO PAULO, 2011f, p. 14).

O artigo 2º traz as diretrizes do programa. São elas:

**I - valorização da carreira do magistério** e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com **foco na aprendizagem do aluno**, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;

**II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio**, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;

**III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios**, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - **SARESP**, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

**IV** - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;

**V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual.** (SÃO PAULO, 2011f, p. 14, grifo nosso).

Tendo em vista a clareza trazida pela norma ao tratar das unidades escolares que, por não conseguirem atingir bons resultados nas avaliações externas, terão atendimento prioritário, temos indícios da concepção de qualidade educacional adotada pelo governo do estado de São Paulo.

O artigo 3º do referido dispositivo legal aponta que o Programa conta com um Conselho Consultivo e com uma Câmara Técnica de Acompanhamento (SÃO PAULO, 2011f), tendo o primeiro sido alterado pelo Decreto 57.791/2012 e posteriormente pela Resolução SE 87/2012 como podemos observar no Quadro 13.

**Quadro 13** – Algumas alterações no Decreto 57.571/2011

<b>Decreto 57.571/2011</b>	<b>Decreto 57.791/2012</b>	<b>Resolução SE 87/2012</b>
<p><b>Artigo 4º</b> - O Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, tem a seguinte composição:</p> <p><b>I</b> - como representantes da Secretaria da Educação:</p> <p>a) o Titular da Pasta;</p> <p>b) o Secretário Adjunto;</p> <p>c) o Chefe de Gabinete;</p> <p>d) 1 (um) do Conselho Estadual da Educação, indicado pelo Titular da Pasta;</p> <p>e) até 6 (seis) de órgãos da Pasta, indicados pelo Titular da Pasta;</p> <p><b>II</b> - até 10 (dez) representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário da Educação.</p>	<p><b>Artigo 1º</b> - O Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, previsto no artigo 4º do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, passa a ter a seguinte composição:</p> <p><b>I - o Governador do Estado, que é seu Presidente;</b></p> <p><b>II</b> - representantes da Secretaria da Educação:</p> <p>a) o Titular da Pasta;</p> <p>b) o Secretário Adjunto;</p> <p>c) o Chefe de Gabinete;</p> <p><b>d) indicados pelo Secretário da Educação:</b></p> <p><b>1.</b> 1 (um) conselheiro do Conselho Estadual de Educação;</p> <p><b>2.</b> até 6 (seis) servidores de órgãos da Secretaria;</p>	<p><b>Artigo 2º</b> - O Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo tem a seguinte composição:</p> <p><b>I - o Governador do Estado, que é seu Presidente;</b></p> <p><b>II</b> - representantes da Secretaria da Educação:</p> <p>a) o Titular da Pasta;</p> <p>b) o Secretário Adjunto;</p> <p>c) o Chefe de Gabinete;</p> <p><b>III</b> - 1 (um) conselheiro do Conselho Estadual de Educação,</p> <p><b>IV</b> - 6 (seis) servidores de órgãos da Secretaria da Educação;</p>



(SÃO PAULO, 2011f)	<p><b>III</b> - até 10 (dez) representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário da Educação. (SÃO PAULO, 2012j)</p>	<p>a) coordenador da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH; b) coordenadora da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA; c) coordenadora da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares – CISE; d) diretora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP; e) coordenadora da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB; f) um assessor do gabinete da Secretaria da Educação; V - até 10 (dez) representantes da sociedade civil. (SÃO PAULO, 2012k)</p>
--------------------	---	---

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como podemos observar o Conselho Consultivo do Programa passa, a partir do Decreto de 2012, a ter como Presidente o governador do Estado. Além disso, o membro do Conselho Estadual da Educação e os seis membros de órgãos da Pasta que seriam indicados pelo Titular da Pasta, passam a ser indicados pelo Secretário da Educação.

Já a Resolução SE 87/2012 mantém o governador como Presidente do Conselho, mas o conselheiro do Conselho Estadual de Educação e os servidores da Secretaria da Educação não são mais indicados pelo Secretário.

Outro ponto importante é a especificação dos representantes no Conselho do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que, com a Resolução acima mencionada, passa a contar com o coordenador da CGRH, coordenadora da CIMA, coordenadora da CISE, diretora da EFAP, coordenadora da CGEB e um assessor do gabinete.

Devemos mencionar ainda que a composição da Câmara Técnica do Programa, de acordo com o artigo 5º do Decreto 57.571/2011, “[...] será integrada por servidores da Secretaria da Educação, designadas pelo Titular da Pasta” (SÃO PAULO, 2011f), ganha

aplicabilidade com a Resolução SE 87/2012, que traz esses servidores, como podemos observar:

Artigo 3º - A Câmara Técnica de Acompanhamento do Programa Educação - Compromisso de São Paulo será integrada por servidores da Pasta da Educação, na seguinte conformidade:

I – 1 (um) representante do Gabinete da Secretaria da Educação;

II – 1 (um) representante de cada uma das seguintes coordenadorias:

a) de Gestão de Orçamento e Finanças - COFI;

b) de Gestão da Educação Básica – CGEB;

c) de Gestão de Recursos Humanos – CGRH;

d) de Infraestrutura e Serviços Escolares – CISE;

e) de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA;

III – 1 (um) representante da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP;

IV – 1 (um) representante da Subsecretaria de Articulação Regional – SAREG;

V – 1 (um) representante da Assessoria Técnica e de Planejamento – ASTEP;

VI – 1 (um) representante da Assessoria de Comunicação – ASCOM. (SÃO PAULO, 2012k).

Salientamos ainda que o Regimento Interno da Câmara Técnica foi aprovado pela Resolução SE 17/2014<sup>6</sup> (SÃO PAULO, 2014g).

Considerando a implementação do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, o Decreto 57.978/2012 cria o Programa Residência Educacional e, de acordo com seu artigo 1º é

[...] destinado a alunos matriculados em instituições de ensino superior, e que estejam efetivamente frequentando os respectivos cursos de Licenciatura, com a finalidade de propiciar-lhes condições de atuação nas unidades escolares da rede estadual de ensino, em regime de estágio obrigatório, para **colaborar no desenvolvimento do currículo e tendo como objetivo o aprimoramento de sua formação como educadores**. (SÃO PAULO, 2012l, p. 1, grifo nosso).

Como podemos observar, o Decreto 57.978/2012 institui o estágio para estudantes de licenciatura, para que os mesmos aprimorem sua formação e, ao mesmo tempo, colaborem para implementação do currículo.

---

<sup>6</sup> Nesse ponto, cabe-nos fazer uma ressalva de cunho metodológico. Mesmo que os Decretos 57.571/2011, 57.791/2012, e as Resoluções SE 87/2012 e 17/2014 tragam em seus textos, temáticas relacionadas à Unidade de Registro Participação, fizemos a opção de classifica-los na Unidade “Qualidade” por estarem em um Programa que trata diretamente da qualidade educacional. Essa opção metodológica se deve ao princípio da exclusividade, proposto por Bardin (2010), em que um documento pode pertencer a uma categoria.

O Decreto 59.150/2013 também rege sobre o Programa Residência Educacional e revoga vários artigos do Decreto anterior (do 2º ao 8º) que possuíam assuntos relacionados à operacionalização do Programa (SÃO PAULO, 2013f).

Pontuaremos algumas alterações:

- A coordenação do Programa que antes seria realizada pela Comissão de Estágio Supervisionado e, em 2013 passa a ser coordenada pela Secretaria da Educação;
- Enquanto o Decreto de 2012 falava sobre o chamamento público para credenciamento de instituições de nível superior interessadas, que deveriam fazer a seleção interna dos estudantes, o Decreto de 2013 traz o processo seletivo, realizado pela Secretaria de Educação como mecanismo de seleção de estagiários;
- A bolsa-estágio no valor de R\$ 420,00 e o auxílio-transporte no valor de R\$ 180,00 que não estavam presentes no Decreto 57.978/2012, mas passam a existir com o Decreto 59.150/2013.

Também dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional, a Resolução SE 36/2013, que rege que o Programa “[...] atenderá inicialmente as Diretorias de Ensino que apresentem número igual ou superior a 10 (dez) unidades escolares consideradas prioritárias.”, podendo com a ampliação gradativa “[...] atingir o limite de 2.000 (duas mil) escolas.” (SÃO PAULO, 2013g).

A Resolução fala ainda que a Fundap – Fundação do Desenvolvimento Administrativo fará os processos de seleção e contratação, o pagamento dos estagiários e também operacionalizará o Programa.

A Resolução SE 11/2013 “Dispõe sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, nas escolas da rede estadual que oferecem ensino médio”, considerando

- a importância do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria MEC 971, de 9 de outubro de 2009, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissionalizante;

- a **implementação de políticas públicas educacionais desta Pasta**, integrantes do **Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que visam à melhoria da educação** básica paulista;

- a **disponibilização de mecanismos e recursos de tecnologia de informação e comunicação** que assegurem a operacionalização e concretização das ações do ProEMI;

- a **necessidade de se imprimir eficiência e eficácia à gestão educacional**, no âmbito das unidades escolares e Diretorias de Ensino;

- as ações desta Pasta destinadas ao **aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, objetivando a formação integral do aluno do ensino médio** [...] (SÃO PAULO, 2013h, grifo nosso).

Diante do exposto acima, podemos afirmar que o programa foi instituído pelo governo federal e, no estado de São Paulo ele se integra ao Programa Educação – Compromisso de São Paulo, que possui o objetivo de melhorar a educação.

Para compreender melhor os objetivos do ProEMI traremos alguns pontos da Portaria 971/2009 que o instituiu “[...] com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadores nas escolas de ensino médio não profissional.” (BRASIL, 2009b, p. 52).

De acordo com o 2º artigo da mesma Portaria

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009b, p. 52).

Os objetivos do ProEMI são descritos no parágrafo único do artigo 2º da seguinte forma:

- I - **expandir o atendimento e melhorar a qualidade** do ensino médio;
- II - desenvolver e **reestruturar o ensino médio não profissionalizante**, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;
- III - **promover e estimular a inovação curricular** no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o **diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens**;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma **aprendizagem significativa**.
- VIII - criar uma **rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas** que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.
- IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.
- X - **incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S** com as redes públicas de ensino médio estaduais. (BRASIL, 2009b, p. 52, grifo nosso).

Como podemos observar, o Programa trata da reestruturação curricular do ensino médio e da melhoria da qualidade do ensino nessa etapa de escolarização. Nesse sentido, a

Portaria Ministerial lança mão das “trocas” de projetos inovadores e de parcerias com o Sistema S, abrindo espaço para o setor privado se adentrar no público.

Dessa forma, a Resolução SE 11/2013 foi instituída para dar aplicabilidade à Portaria Ministerial, trazendo consigo as funções da equipe para que o Programa seja operacionalizado.

Também no sentido de dar aplicabilidade ao “Programa Educação - Compromisso de São Paulo”, a Resolução SE 21/2014 “Institui o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades”, considerando

- a **necessidade de investimentos em tecnologias educacionais** que auxiliem o aluno no seu processo de aprendizagem, de forma a propiciar-lhe **melhor desempenho** a curto e médio prazo;
- a implementação de políticas públicas educacionais voltadas à utilização sistemática de novas tecnologias em sala de aula;
- os resultados significativos apontados por pesquisas que comprovam o alto potencial das novas tecnologias, empregadas para motivar a aprendizagem e **conferir mais eficiência às gestões administrativas e pedagógicas nas escolas**;
- o compromisso das autoridades educacionais de desenvolver **educação básica de qualidade** [...] (SÃO PAULO, 2014h, grifo nosso).

Como podemos observar, o desempenho dos alunos, a eficiência das gestões administrativas e pedagógicas e a qualidade da educação básica aparecem novamente em uma Resolução disparada pela Secretaria de Educação.

Dessa vez, para alcançar a qualidade do ensino, a importância é dada às tecnologias de informação e comunicação que

[...] visam ao emprego sistemático, em salas de aula, das escolas da rede estadual de ensino, de novas tecnologias de informação e comunicação, a serviço do processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de **melhorar o desempenho dos alunos** e elevar-lhes o **índice de desenvolvimento educacional**. (SÃO PAULO, 2014h, grifo nosso).

Destaca-se que o parágrafo primeiro do artigo 1º assinala que o programa “[...] visa a consolidar-se como **referência nacional na promoção de soluções**, mediante o emprego de novas tecnologias a serviço da aprendizagem, a partir do **envolvimento e da liderança dos profissionais da rede estadual de ensino**.” (SÃO PAULO, 2014h, grifo nosso).

Diante do exposto, podemos afirmar que o programa é bastante “ambicioso” por visar a melhoria do desempenho dos alunos e ainda ser modelo na promoção de soluções.

De acordo com o artigo 2º da referida norma, o Programa é “[...] Inspirado nos princípios de abrangência, integração, atualidade e participação [...]” se apresentando em três aspectos:

I - “Foco no Currículo” - refere-se ao cerne da proposta pedagógica do programa, que norteará as demais ações, inclusive de infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação e formação continuada de professores;

II - “Construção Conjunta com a Rede Escolar” – busca o envolvimento e a participação direta e efetiva de toda a equipe escolar, nas fases iniciais de implementação das ações pedagógicas programadas;

III - “Visão Integrada e Sistêmica” - refere-se à postura holística frente aos objetivos estabelecidos, considerando-se os seguintes eixos:

- a) Conteúdo Digital;
- b) Infraestrutura de Tecnologia da Informação;
- c) Apoio e Formação aos Professores;
- d) Mobilização da Rede Escolar;
- e) Aprendizado em Rede. (SÃO PAULO, 2014h).

O objetivo do Programa é apresentado no artigo 3º da norma da seguinte forma:

[...] **aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem** mediante o emprego de ferramentas e recursos pedagógicos de **tecnologia de informação e comunicação**, disponibilizados a professores e alunos de todos os anos do ensino fundamental e de todas as séries do ensino médio. (SÃO PAULO, 2014h, grifo nosso).

Para que seu objetivo seja cumprido, o Programa, de acordo com a norma, será inicialmente contemplado com os Projeto “Currículo+” e “Professor 2.0”. Os objetivos do Projeto “Currículo +” são:

- a) oferecer ao professor recursos pedagógicos digitais e orientação para sua utilização;
- b) tornar o processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, mais diversificado, dinâmico e personalizado;
- c) disponibilizar ao aluno conteúdo digital para reforçar, recuperar ou complementar seus estudos, por si só ou com auxílio do professor; (SÃO PAULO, 2014h).

Os objetivos do Projeto “Professor 2.0” são:

- a) incentivar a troca de experiências entre professores da rede estadual de ensino;
- b) estimular, apoiar e ampliar o uso das tecnologias integradas ao currículo nas unidades escolares;
- c) incentivar a produção e o compartilhamento de atividades, em especial, que utilizem as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC como ferramenta, gerando um banco de práticas pedagógicas digitais;
- d) potencializar o desenvolvimento e a aplicação de atividades baseadas no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC;
- e) disponibilizar ferramentas para integração das informações relacionadas às práticas pedagógicas da rede escolar. (SÃO PAULO, 2014h).

Diante do exposto, é possível afirmar que o Programa está articulado a um Programa maior e busca a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação, com o objetivo melhorar a educação e se tornar referência nacional, contando com o envolvimento e a liderança dos profissionais da educação.

A Resolução SE 68/2013 “Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual [...]” (SÃO PAULO, 2013i), considerando:

- o direito do aluno de se apropriar do currículo escolar de forma contínua e bem sucedida, nos ensinos fundamental e médio;
- a necessidade de se garantir o cumprimento da totalidade da carga horária e dos dias letivos, previstos na lei de diretrizes e bases (SÃO PAULO, 2013i).

O Projeto de Apoio à Aprendizagem, de acordo com o artigo 1º da norma supracitada tem como objetivo

[...] atender às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio, a fim de assegurar o cumprimento integral das aulas programadas e dos dias letivos previstos no calendário escolar homologado, em cada escola da rede estadual de ensino. (SÃO PAULO, 2013i).

Os artigos 2º ao 8º da referida Resolução foram revogados pela Resolução SE 71/2014, que no parágrafo único do seu artigo 1º, que

[...] Caberá ao docente do Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA, dentre suas atribuições, [...] também **subsidiar as atividades programadas pelo professor de disciplina** do 7º, 8º ou 9º ano do ensino fundamental e/ou de série do ensino médio, em prática definida como **ação de imediata intervenção na aprendizagem, a ocorrer durante as aulas regulares**, com vistas a dirimir dificuldades específicas do aluno e a promover sua efetiva apropriação de conceitos, habilidades, procedimentos e atitudes. (SÃO PAULO, 2014i, grifo nosso).

Como podemos observar a Resolução assinala que o professor do Projeto deve atuar em conjunto com o professor responsável pela disciplina, nos momentos de aula, intervindo junto aos alunos com dificuldades.

Para o desenvolvimento do Projeto, a escola “[...] contará com docentes ocupantes de função-atividade que, na ausência de aulas atribuídas, se encontrem cumprindo horas de permanência e tenham essa unidade como sede de controle de frequência (SCF).” (SÃO PAULO, 2014i).

Dessa forma, o Programa se utilizará de profissionais que não teriam atribuído aula. No entanto, se na escola não possui disponível esse profissional, poderá contratá-lo.

O artigo 3º da Resolução trata do módulo de docentes que será

[...] estabelecido de acordo com o número de classes dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio, na seguinte conformidade:

I – até 10 classes por turno de funcionamento – 1 (um) docente por turno;

II – de 11 a 20 classes por turno de funcionamento – 2 (dois) docentes por turno;

III – mais de 20 classes por turno de funcionamento – 3 (três) docentes por turno. (SÃO PAULO, 2014i).

Outro ponto importante é que na composição do módulo de docentes, será dada prioridade aos professores habilitados/qualificados em língua portuguesa e matemática. Nesse sentido destacamos que essas áreas de conhecimento são importantes na política educacional do estado, tendo em vista que são disciplinas avaliadas anualmente pelo SARESP.

O artigo 4º assinala que

A atuação dos docentes participantes do Projeto Apoio à Aprendizagem em situações de substituição a professores da unidade escolar em suas ausências ocasionais e em licenças e afastamentos, dar-se-á, sempre que necessário, ministrando aulas de qualquer componente curricular, nos anos finais do ensino fundamental e/ou nas séries do ensino médio, independentemente de sua habilitação/qualificação, desde que com orientação e acompanhamento do Professor Coordenador da escola, exceto na disciplina de Educação Física, para a qual, por força de lei, se exige habilitação específica. (SÃO PAULO, 2014j).

Parece-nos que a Resolução tenta dar legalidade à prática docente sem que o profissional tenha habilitação adequada, bastando apenas que haja o acompanhamento do Coordenador da escola.

Nesse sentido, cabe-nos ressaltar que não concordamos com esse posicionamento, tendo em vista que dessa maneira não é garantido o direito de aprendizagem do aluno. Como pode um professor de língua portuguesa ministrar aulas de matemática?

As atribuições do professor do Projeto Apoio à Aprendizagem são descritas no artigo 6º da seguinte maneira:

I - elaborar o seu próprio plano de ação, alinhado às ações do Projeto estabelecidas pela unidade escolar;

II - **substituir os docentes da unidade** em suas ausências e impedimentos legais;

III - **subsidiar com atividades de apoio as aulas do professor da disciplina** em questão, atendendo aos **alunos que apresentem dificuldades**;

IV - planejar e desenvolver atividades diversificadas, a que se refere o disposto no parágrafo 1º deste artigo;

V - auxiliar, em conformidade com as diretrizes emanadas dos órgãos desta Pasta, na implementação das demais atividades pedagógicas programadas pela escola. (SÃO PAULO, 2014i, grifo nosso).



Dentre as atribuições do professor do Projeto podemos identificar a substituição dos docentes da unidade, em casos de falta, de forma que reiteramos nossa crítica acerca do assunto, não concordando que um professor habilitado em uma disciplina possa substituir o de outra disciplina.

Na mesma esteira, a Resolução SE 67/2013 “Institui o Programa Presença [...]”, considerando:

- **todos os momentos vivenciados pelo aluno no ambiente escolar contribuem para sua formação intelectual e seu pleno desenvolvimento**, ampliando-lhe a capacidade de reflexão sobre temas importantes da atualidade, além do contato com novos saberes nas diferentes áreas do conhecimento;
- a formação docente deve estar a serviço da promoção do desenvolvimento integral do aluno, em nível intelectual, social, emocional e psicológico;
- **professores, declarados adidos, merecem**, pela formação docente que possuem e pela carreira que escolheram, ser **devidamente aproveitados** na implementação de um programa educacional que vise a promover, no próprio ambiente escolar, o desenvolvimento integral dos alunos da rede pública estadual [...] (SÃO PAULO, 2013j, grifo nosso).

A finalidade do programa é, de acordo com o artigo 1º da Resolução, “[...] **proporcionar aos docentes adidos, de cada escola estadual, oportunidades diferenciadas de promover o desenvolvimento integral dos alunos**, aos quais serão oferecidas experiências educativas diversas, ocupando tempo e espaços físicos disponíveis na unidade escolar.” (SÃO PAULO, 2013j, grifo nosso).

O caput do artigo 4º da Resolução assinala que:

O **Plano de Trabalho Anual** deverá estar em perfeita **consonância com a Proposta Pedagógica da escola e proporcionar aos alunos, mediante tutoria do docente adido**, ações que se caracterizem como atividades diversificadas e interdisciplinares, a serem implementadas nos espaços físicos e temporais que venham a ser disponibilizados na unidade escolar **em decorrência de ausências e/ou afastamento do professor da classe ou da disciplina**. (SÃO PAULO, 2013j, grifo nosso).

De acordo com os excertos acima, é possível afirmar que a norma dá legalidade ao aproveitamento dos professores adidos para que os mesmos sejam substitutos dos professores das classes, em decorrência de suas faltas, ponto similar ao Projeto de Apoio à Aprendizagem.

Outra similaridade com o Projeto está presente na redação do parágrafo 1º do artigo 4º, como podemos observar:

§ 1º - Entre outras ações previstas no Plano de Trabalho Anual, o **docente adido**, nos impedimentos legais de outro professor, atuará regendo classe ou **ministrando aulas de qualquer componente curricular**, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ou nas séries do Ensino Médio, **independentemente da natureza de seu cargo e da habilitação/qualificação** que possua, desde que **sob orientação e**

**acompanhamento do Professor Coordenador da escola**, no correspondente segmento de ensino. (SÃO PAULO, 2013j, grifo nosso).

Mais uma vez, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo afirma que, com a orientação e o acompanhamento do Professor Coordenador da escola, é possível ministrar aulas de qualquer componente curricular, caso o professor da classe tenha faltado. Dessa forma, é possível inferir que a referida norma se preocupa em “ocupar” os professores adidos, aproveitando-os em outros projetos ou até mesmo substituindo professores em disciplinas que não fazem parte da sua formação.

Da Unidade de registro “Qualidade” merecem ser destacados para a análise, o lançamento do PQE e a criação do IDESP (que utiliza os resultados do SARESP em sua composição), sua vinculação à Proposta Curricular, a política de BR e o Programa Educação Compromisso de São Paulo.

A Resolução SE 74/2008 cria o IDESP e o PQE que possibilitariam a melhoria dos serviços educacionais e subsidiariam as ações para promover a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2008b). Entretanto, constatamos que tal norma traz consigo uma concepção reducionista de qualidade educacional, ao afirmar a necessidade de diagnósticos e metas para que as unidades escolares cumpram.

Para que as metas sejam cumpridas, no dia seguinte da publicação da norma que instituiu o IDESP e o PQE, é publicada a Resolução SE 76/2008, que, como já vimos, institui uma “Proposta Curricular” que é obrigatória, e, como já consideramos anteriormente, persistimos em nosso posicionamento de estranhamento, pois, não existe proposta obrigatória.

De acordo com Mello (2014, p. 109),

O governo do estado de São Paulo passou a controlar cada vez mais o trabalho pedagógico na escola por meio da padronização do currículo (com o Programa Ler e Escrever para os anos iniciais do ensino fundamental e o Programa São Paulo Faz Escola para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio) e por meio de avaliações em larga escala para cobrar esses conteúdos, como já apontado, a fim de aumentar a produtividade.

Dessa forma, “[...] a Proposta Curricular trouxe no bojo o vício autoritário das políticas educacionais e foi visto como esvaziador do trabalho docente, significando falta de autoria e de autonomia dos profissionais da Educação.” (DANTAS, 2013, p. 116).

Cabe-nos ressaltar ainda que a Resolução SE 74/2008 vincula o cumprimento de metas à bonificação por desempenho ou por mérito, tanto que pouco mais de um mês da instituição do IDESP, é promulgada a Lei 1.078/2008, que dispõe sobre a BR (SÃO PAULO, 2008b).

Dessa forma,

[...] a concessão de bônus para os professores depende do IDESP das escolas. Como um importante componente do IDESP é o SARESP, e considerando que as questões que são cobradas no SARESP estão vinculadas ao currículo padronizado da SEE/SP, é possível afirmar que quanto mais o ensino se aproximar do “Caderno do Professor” e da Proposta Curricular, maiores as chances dos alunos obterem boas notas no SARESP e elevar o IDESP da escola, o que contribuiria para o recebimento do bônus por parte dos professores. (LOUREIRO, 2011, p. 96-97).

Barros, Tavares e Massei (2009) defendem a política de BR do estado de São Paulo e afirmam que

Essa política faz parte do amplo projeto educacional do Estado de São Paulo, cuja missão é promover a mudança de cultura organizacional das instituições estaduais de ensino, de modo a incorporar a análise dos resultados das avaliações e dos indicadores como instrumento de tomada de decisões no campo pedagógico e administrativo em direção ao cumprimento de metas de melhoria de qualidade do ensino. (BARROS; TAVARES; MASSEI, 2009, p. 54).

Parece-nos que os autores mencionados possuem a compreensão de que a política de BR faz parte de um projeto maior de alteração da cultura organizacional e que sendo cumpridas as metas, a unidade escolar será de qualidade.

De fato, as evidências nos documentos analisados parecem nos encaminhar para compreensão de que essa política faz parte de um projeto que possui o interesse de fazer com que a escola funcione como o mercado, regulado por metas e distribuidor de prêmios para os “melhores profissionais”.

Castro (2009) também concorda com a política de BR por considerá-la como incentivo às unidades escolares esforçadas. Nesse sentido, a autora afirma que

O novo SARESP [revisto em 2007] e o IDESP transformaram-se na base de sustentação da política de incentivos às equipes das escolas com o objetivo de **reconhecer o esforço de cada unidade para melhorar seu desempenho, independente da fantástica diversidade das 5.500 escolas da rede estadual paulista.** (CASTRO, 2009, p. 289, grifo nosso).

Como podemos observar, Castro (2009) entende que independentemente das diferenças e dos determinantes intra e extraescolares, é possível que haja esforço no sentido de melhorar o desempenho das escolas.

Compreendemos que o IDESP representa apenas uma parte da qualidade e concordamos com Mello (2014, p. 106) que

Quando o aumento dos resultados quantitativos de um exame é equiparado à melhoria da educação e serve para a premiação dos profissionais da área, cabe perguntar se podemos aceitar que a educação seja passível de tamanha simplificação. Treinar para um exame significa de fato favorecer a aprendizagem, se a preocupação é monetária, e não formativa?

É possível afirmar ainda que a competitividade é impulsionada no sistema educacional pela política de BR e, nesse contexto, as avaliações em larga escala assumem a função de controle, pois fazem parte do cálculo do IDESP, que classificará as escolas e, de acordo com a política educacional do estado de São Paulo, premiará os melhores.

Mesmo com toda a disparidade que a questão salarial camufla, a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo concebe ser adequado investir numa política de bonificação e não em salários ou em planos de carreira. Como os dados não são promissores para todos, os valores a serem recebidos também não são. Desta forma, a relação entre os custos e os benefícios fica aparentemente assegurada, se gasta o mínimo possível e se assegura, ao menos em tese, um bom resultado nas avaliações oficiais. (ALCANTARA, 2010, p. 45).

De acordo com Loureiro (2011, p. 16)

Geraldo Alckmin e José Serra, sucessores de Covas e também filiados ao PSDB, mantiveram o eixo principal da reforma educacional neoliberal empreendida. Conservaram-se as referências e as metas principais de redução de despesas e utilização “eficiente” dos recursos disponíveis. Assim, com ações semelhantes às observadas em empresas capitalistas na busca pelo aumento da produtividade dos trabalhadores, a SEE/SP introduziu no serviço público práticas de bonificação por resultados e desempenho. Por meio de decretos e leis complementares, o governo de São Paulo investiu na remuneração adicional dos professores e condicionou a concessão do bônus a contrapartidas no processo de trabalho docente.

Cabe-nos ressaltar ainda a preocupação na legislação com questões, que no nosso entendimento, afetam a qualidade da escola, como por exemplo a quantidade de alunos por sala de aula. Entretanto, a Resolução SE 86/2008 que trata desse assunto rege que esse funcionamento mais adequado acontecerá caso haja disponibilidade de recursos físicos, tornando não obrigatório o cumprimento do dispositivo.

Não devemos deixar de destacar aqui o Programa Educação Compromisso de São Paulo, que traz consigo diretrizes que abordam questões como a valorização do magistério, a melhoria da qualidade do ensino médio e o atendimento prioritário às escolas que possuem alunos que não apresentaram bom desempenho no SARESP. O referido programa deixa clara a concepção de avaliação em larga escala como instrumento que diz se a qualidade da educação é boa ou não e a concepção de qualidade, reduzida a essas avaliações.

Com a implementação do Programa Educação Compromisso de São Paulo, vários outros programas vão sendo instituídos para lhe dar aplicabilidade, tais como: o Programa Residência Educacional, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e o Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades.

Dantas (2013, p. 91), ao discutir o Programa Educação Compromisso de São Paulo assinala que

Na realidade, a intenção declarada fora a construção de um plano de ação, envolvendo o Governo, a Secretaria da Educação e a sociedade civil, com o objetivo de desenhar um plano estratégico de longo prazo, isto é, um plano que transcenda o governo atual, lançando diretrizes a serem seguidas pela Rede Estadual paulista até 2030, isto é, um Plano de Estado.

A autora afirma ainda que “[...] todas as ações previstas para os próximos anos estão contempladas nos documentos elaborados pela Consultoria Americana Mckinsey & Company.” (DANTAS, 2013, p. 91) e, tendo em vista que os relatórios elaborados pela Consultoria teriam o diagnóstico da situação educacional do estado de São Paulo, Dantas (2013, p. 92) pontua que

Diante dessa situação, pareceu-nos estranho as restrições de uso dos Relatórios da Mckinsey & Company, visto que ele fora um presente dos empresários para a SEE/SP. Assim, a interdição pública dos planos traçados para a educação do Estado de São Paulo vão de encontro com uma política de transparência e participação dos profissionais da educação na construção de um plano de ação coeso e consensual. Na realidade, todas as ações já estavam estrategicamente planejadas, com detalhamento de todas as intervenções, marcos de implementação, macroestratégias etc.

Outro ponto a ser destacado é que o Programa Educação Compromisso de São Paulo,

[...] teve como colaboradores para a sua construção não só o apoio de suas diversas áreas técnicas, mas também levou em conta as propostas e sugestões da própria rede estadual de ensino, cuja participação foi propiciada nas reuniões do Secretário da Educação, Prof<sup>o</sup> Herman Voorwald e do Secretário-Adjunto, João Cardoso de Palma Filho com as 91 diretorias de ensino de todo o Estado, divididas em 15 pólos [...] (DANTAS, 2013, p. 93).

Além da participação dos atores acima mencionados, a autora assinala que

Outros atores estavam envolvidos na construção do programa Educação Compromisso de São Paulo, a saber: Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar Dpaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e consultoria internacional Mckinsey & Company (Overall Coordination). (DANTAS, 2013, p. 93).

A mobilização da sociedade civil pela educação é um dos pontos principais do Programa e, por conta disso,

[...] a primeira iniciativa para alavancar esse envolvimento e a participação foi o chamamento dos 185 mil pais de alunos, em 1.934 escolas estaduais que possuíam o Programa Escola da Família, para participarem de um dia de discussões. Os dados divulgados pela SEE apontaram que 95 mil sugestões foram elaboradas e utilizadas como subsídio para o programa. (DANTAS, 2013, p. 93)

A “[...] viabilização de mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa.” é “[...] outro pilar do Programa Educação Compromisso de São Paulo [...]”

(DANTAS, 2013, p. 93) e , para tanto, são previstas parcerias para fomentar a educação. (DANTAS, 2013). Exemplo disso é a proposta

[...] parceria público-privada, via Comunicado SE publicado em 4 de abril de 2012, em que houve o chamamento público nº003/2012 do Conselho Gestor do Programa Estadual de parcerias público-privada – CGPPP do Estado de São Paulo para apresentação de eventuais agentes interessados da iniciativa privada, de estudos técnicos e modelagem do projeto de Parceria Público-Privada (PPP) Aula Interativa. Os principais eixos estruturantes do projeto foram a formação dos Professores, Diretores de Escola, Vice-Diretores, Professores Coordenadores das unidades escolares e Diretorias de Ensino sobre o Conteúdo Digital Interativo e uso de tecnologias em sala de aula; o desenvolvimento de Conteúdo Digital Interativo, para Professores e alunos, baseado no currículo, segundo conteúdo e metodologia pedagógicos definidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, instalação e manutenção de infraestrutura e equipamentos de tecnologia nas unidades escolares para alunos e professores, desenvolvimento e operação de sistema integrado de gestão e operação, gestão e manutenção do projeto. (DANTAS, 2013, p. 93-94).

Com o projeto Aula Interativa “[...] tornou-se possível que serviços considerados privativos do Estado sejam transferidos pela iniciativa privada. Eis a lógica da parceria público-privada, materializada [...]”. Dessa maneira, enquanto a SEE-SP considera que “[...] o objetivo do projeto é contribuir para melhorar as condições de ensino e aprendizagem por meio do uso de tecnologias em sala de aula na rede pública estadual paulista, integrando conteúdos digitais interativos, formação de Professores e equipamentos.” (DANTAS, 2013, p. 109),

[...] para estudiosos da política educacional, muitas dessas parcerias são, de fato, privatizações, pois enfraquecem o poder público e transferem o poder de decisão para instituições e empresas privada. A parceria é vista como “privatização por dentro”, para se conseguir dinheiro de diferentes maneiras, já que a educação no Brasil é público estatal. (DANTAS, 2013, p. 109).

Diante do exposto, é possível questionar se tal Programa, que possui o objetivo de melhorar a qualidade do ensino paulista, não favorece e incentiva a participação do setor privado na esfera pública, de forma a ocorrer a desresponsabilização do Estado.

#### **4.4 Entrelaçando dados e teoria: uma síntese sobre a temática investigada**

Diante do exposto nas três Unidades de Registro analisadas, assinalamos alguns pontos que contribuem para discussão do nosso problema de pesquisa.

Primeiramente, destacamos que os documentos oficiais do estado de São Paulo analisados evidenciam elementos que possibilitam a participação dos atores escolares em decisões que podem trazer proposições com transformações positivas para unidade escolar mas também, possibilita a inserção do setor privado na esfera pública e, podendo,

consequentemente, ocorrer a desresponsabilização do Estado e a entrada de regras mercadológicas no espaço público, o que deve ser analisado com cautela quando se trata de direitos sociais.

É possível afirmar ainda que os documentos oficiais do estado de São Paulo analisados evidenciam que o SARESP ganha destaque a partir da introdução do IDESP e este último, sendo utilizado para a bonificação dos profissionais, acaba por induzir a qualidade educacional a uma concepção reducionista, em que o índice diz se a escola é de boa qualidade ou não. Nesse contexto, a Proposta Curricular serve para impulsionar o alcance de metas, podendo trazer alterações na organização do trabalho escolar – principalmente a padronização de conteúdos em função das avaliações externas.

Dessa forma, a proposta atual do SARESP, atrelada ao Currículo e a uma política de bonificação, carrega consigo uma concepção que facilita e naturaliza uma ideia de qualidade educacional alavancado os princípios de mercado, a partir de uma lógica empresarial, tais como: competir, classificar, premiar/punir indivíduos e as escolas para responsabilizá-las, sob o discurso da prestação de contas à sociedade, sendo o CIMA, o comitê que divulga os resultados sobre o desempenho educacional.

Nesse sentido, Afonso (2000, p. 44) esclarece que “[...] a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas [...]” (AFONSO, 2000, p. 44).

Na mesma direção Duran (2003, p. 9, grifo do autor) discute sobre a avaliação e afirma que

Algumas das suas funções ganham maior destaque em determinados períodos históricos, sendo particularmente importantes em conjunturas socioeconômicas específicas, como é o caso do papel fundamental que a avaliação adquire nos países que têm procurado criar um “mercado educacional”, de *responsabilização* pelos resultados escolares dos alunos, assumindo sua função nitidamente reguladora.

Destacamos ainda que ações, que possuem potencialidade para melhorar a qualidade educacional, como por exemplo, o regime de progressão continuada, são abaladas diante da centralidade das avaliações em larga escala.

Nesse sentido, compreendemos que o regime de progressão continuada representa um avanço conceitual nas políticas educacionais do estado de São Paulo, no que tange aos aspectos de reprovação e exclusão. Entretanto, como apontado por Bertagna (2010) e Arcas (2010) existem alterações nos instrumentos avaliativos, sem, contudo, alterar, de fato, a concepção de avaliação.

Ao discutir as ações do estado de São Paulo para implantação do modelo gerencial, Oliveira Júnior (2013, p. 72) assinala que

Para atender a esse desígnio e sob as bandeiras revitalizadas da eficiência, da prestação de contas e da equidade, o governo investe em medidas para envolver e aprimorar as relações de vários públicos do ambiente educacional. Daí a ações mais efetivas para participação dos pais em dias de SARESP, da política de bonificação por mérito aperfeiçoada, da intensificação na utilização de tecnologias comunicacionais e das premiações aos alunos que participam dessa avaliação. Destacamos também a abrangência de todas as áreas curriculares em suas avaliações, criação de matrizes de referência próprias de avaliação, o lançamento do Programa de Qualidade da Escola (PQE) e, junto com ele, a criação do Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo (IDESP) [...] (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72).

Dessa forma, “A elaboração da Proposta Curricular, a criação do IDESP e a articulação da política de bônus-mérito com grande parte dos projetos da SEE/SP podem ser vistos como expressão do aprimoramento do controle das políticas educacionais neoliberais no Estado de São Paulo.” (LOUREIRO, 2011, p. 40).

Nesse ponto, torna-se necessário retomar as discussões realizadas por Freitas, L. C. (2012a), acerca da interligação entre a responsabilização, meritocracia e privatização. Entendemos, pois, que a ligação entre os resultados das avaliações em larga escala, o estabelecimento de metas para o IDESP e a Proposta Curricular, podem impulsionar o setor público a adotar a lógica de gestão do setor privado, na tentativa de alavancar índices das unidades escolares.

Nesse sentido, compreendemos que a responsabilização, possível pelo não cumprimento das metas estabelecidas, é, de acordo com Freitas, L. C. (2012a), legitimada pela meritocracia, que, por sua vez, possui o objetivo de “[...] desenvolver novas formas de privatização do público [...]”, para que se constitua o espaço “público não estatal”, oposto ao espaço “público estatal”. (FREITAS, L. C., 2012a, p. 346).

Depreende-se do exposto que as avaliações em larga escala, com as formas de utilização previstas nos documentos oficiais do estado de São Paulo, como por exemplo, consta da Lei 1.078/2008 que institui a BR, estão induzindo a qualidade educacional a uma concepção mercadológica, que centraliza, segundo os documentos, a ideia de qualidade pautada em quantidade, desconsiderando outros determinantes da qualidade educacional.

Nesse sentido, não são garantidas, por exemplo, a quantidade adequada de alunos por sala de aula, a formação e a valorização do magistério, sendo que, essa última tem sido considerada pelos documentos como uma tarefa cumprida por meio da BR.



Diante da nossa constatação, cabe-nos salientar que não defendemos a extinção das avaliações em larga escala, mas conforme já exposto, compreendemos que estas, devem ser utilizadas de forma integrada aos outros níveis de avaliação, quais sejam, a avaliação institucional e a avaliação da aprendizagem.

Dessa forma, considerar a integração dos níveis de avaliação abre possibilidades para que os dados das avaliações em larga escala sejam apropriados pela unidade escolar no âmbito da avaliação da aprendizagem e, ainda, mediados pela Avaliação Institucional, em um processo de diálogo com a finalidade de reconhecer as dificuldades e as potencialidades da escola e promover melhoria.

Diante do exposto, compreendemos que há necessidade da adoção de propostas contra-regulatórias (FREITAS, L. C., 2005), a partir políticas participativas que envolvem o coletivo escolar, em direção à qualidade social da educação (SILVA, M. A., 2009).

Além disso, é preciso destacar que apesar dos documentos oficiais evidenciarem uma concepção mercadológica de qualidade educacional, compreendemos que a abertura para participação, apontada na legislação, possibilita pensarmos que a luta por uma educação com qualidade social é possível.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou investigar a concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala, a partir de documentos oficiais do estado de São Paulo, publicados no período compreendido entre 2008 e 2014.

A partir da contextualização histórico-política da centralidade das avaliações em larga no Brasil e no estado de São Paulo foi possível constatar que tal unidade federativa, em consonância com a reforma pautada no ideário neoliberal, propulsionada pelo PDRAE em âmbito federal, instituiu o SARESP na década de 1990, em busca de instituir uma cultura avaliativa no estado de São Paulo.

Da análise dos documentos, realizada à partir dos referenciais teóricos adotados, inferimos que o estado de São Paulo trabalha desde a década de 1990 para manutenção e aprofundamento de uma política de caráter neoliberal no campo educacional, cabendo-nos ressaltar que a Resolução SE 74/2008 avança no sentido de dar centralidade ao SARESP, que compõe o IDESP e que, por sua vez, está atrelado à BR. Destacamos ainda nos documentos o CIMA, comitê instituído pela Resolução SE 42/2009 e que possui um grande papel de disseminar os organizar e disseminar os resultados do SARESP, dando destaque ao sistema de avaliação do estado de São Paulo.

Os documentos analisados evidenciaram que as avaliações em larga escala, da forma como estão sendo utilizadas potencializam a abertura à tríade “responsabilização, meritocracia e privatização” discutida por Freitas, L. C. (2011). Nesse sentido, o estado de São Paulo, a partir dos resultados de IDESP classifica as escolas e de acordo com o mérito, premia as “melhores” e responsabiliza aquelas que não conseguiram atingir a meta proposta.

A Proposta Curricular do estado de São Paulo, atrelada às avaliações em larga escala e às metas a serem cumpridas, podem promover o estreitamento do currículo e estimular a adoção da lógica de gestão do setor privado na esfera pública.

Importante destacar que, na escola investigada por Nunes (2014), a padronização almejada não se concretiza, pois, por diversos motivos, nem todos os professores aderem à política. Dessa forma, embora a lei 1.078/2008 preveja a BR e a Resolução SE 76/2008 traga a Proposta Curricular para auxiliar no cumprimento das metas do IDESP, dificultando a resistência dos profissionais do magistério, compreendemos com Nunes (2014) que a apropriação da legislação se dá de formas diferenciadas nas unidades escolares, sendo esse, um ponto importante para materialização de propostas contra-regulatórias.

Destacamos ainda a fragilidade na política de BR (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014), que ao recalcular as metas do IDESP, é injusta por premiar escolas que estão com o índice mais baixo do que outras escolas que mantiveram seu IDESP e não recebem o bônus. Além da injustiça com relação ao recebimento do bônus, o recálculo das metas faz com que a meta final fique mais distante de ser atingida.

Parece-nos que o índice, da forma como está sendo utilizado, não induz a melhoria da qualidade educacional, mas possui a função de responsabilizar as escolas, que por determinantes que fogem ao controle dos profissionais, não conseguem alcançar as metas.

Dessa forma, compreendemos que a BR além de ser uma política que não potencializa a qualidade do trabalho das escolas, promove a competitividade entre os profissionais da educação, segregando-os. Portanto, a BR é uma política que não possui a potencialidade de fazer com que a coletividade da unidade escolar participe da construção da qualidade educacional, mas contraditoriamente promove a naturalização de relações na escola que exprimem um determinado entendimento de construção da qualidade, por meio de competitividade.

Diante do exposto, é possível afirmar que, no estado de São Paulo, as avaliações em larga escala induzem a uma concepção reducionista de qualidade educacional. Essa concepção de qualidade educacional é mercadológica e se aproxima dos princípios da Qualidade Total da Educação. Constatamos que a melhoria da qualidade aparece diversas vezes nos documentos com uma interpretação reducionista, como por exemplo, a Resolução SE 41/2014 que traz consigo a preocupação com a qualidade educacional que é traduzida pelo IDESP.

Dessa forma, percebemos que a concepção de qualidade educacional impulsionada pelas avaliações em larga escala e que emana dos documentos oficiais do estado de São Paulo é aquela em que a “mensuração objetiva” parece dar credibilidade ao processo que traduz a qualidade da educação em números e a “publicidade e transparência” parecem validar toda essa “lógica”.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o governo do estado de São Paulo possui a concepção de que as avaliações em larga escala são os instrumentos que verificam (medem) a qualidade educacional. Dentro dessa concepção esses instrumentos não são parte de um processo avaliativo que envolve múltiplas facetas, mas serve como mecanismo que classifica, seleciona, certifica, controla e responsabiliza, tendo em vista seu grau de objetividade e sua pretensa neutralidade.

Dessa forma, o governo do estado de São Paulo aposta nas avaliações em larga escala e, nos documentos examinados, justifica suas escolhas sempre chamando a atenção para a “melhoria da qualidade educacional”. Ao utilizar os resultados das avaliações em larga escala para composição do IDESP e ao trazer as metas a serem cumpridas pelas unidades escolares, induz-se ao entendimento de que o índice facilita a obtenção e interpretação dos resultados das avaliações.

Seguindo os resultados do IDESP, são lançados Programas para que as unidades escolares com dificuldade tentem sanar seus problemas e alavancar o desempenho escolar, atrelados à política de BR, apontando os melhores e os fracassados.

A partir da análise dos dados, é possível afirmar que o governo do estado de São Paulo, sempre considerando o êxito, o sucesso obtido em suas políticas, a necessidade de tornar o funcionamento mais adequado das unidades escolares ou a necessidade de melhorar a qualidade da educação, dispara novas normas, aprofundando a concepção gerencialista de cunho neoliberal na agenda educacional.

Diante do exposto, compreendemos que a estratégia avaliação-informação-premiação (ou medida-classificação-punição) utilizada pelo estado de São Paulo é inerente ao ideário neoliberal que permeia as políticas educacionais do estado de São Paulo desde a década de 1990, com o governo de Mário Covas que iniciou o projeto de implementação da política gerencialista, que teve e tem continuidade e aprofundamento com seus sucessores.

Nesse sentido, a naturalização da meritocracia, da competitividade evidenciada pelos documentos oficiais do estado de São Paulo, possibilita o controle do processo educativo por meio dos testes, o que torna possível a responsabilização e a “necessidade” do adentramento da esfera privada na esfera pública, para que as metas sejam cumpridas.

Apesar de reconhecermos o reducionismo na concepção de qualidade educacional nos documentos oficiais do estado de São Paulo, compreendemos que o conceito de Qualidade negociada traz a ideia de mudança, de melhoria, a partir da participação dos atores escolares, possibilitando um novo olhar para avaliação educacional. A Qualidade negociada é construída coletivamente por meio da Avaliação Institucional Participativa que deve ser a instância mediadora das avaliações da aprendizagem e das avaliações em larga escala.

Diante do exposto, compreendemos que apesar das imposições constantes dos documentos oficiais, no sentido de uma concepção mercadológica de qualidade educacional, existem possibilidades de resistência, no sentido de recolocar a educação na esfera dos direitos sociais.

Nesse sentido, entendemos que os espaços de participação representam possibilidade para construção de propostas contra-regulatórias que buscam uma educação de qualidade social, numa perspectiva que possibilita pensarmos a educação como direito.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 2 ed. Cortez Editora: São Paulo, 2000. 151 p.
- ALCANTARA, M. S. Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70. Disponível em: <[http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A.\\_EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view](http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/ANDRE,M.E.D.A._EstudoDeCasoEmPesquisaEAvaliacaoEducacional.rtf/view)>. Acesso em 01 out. 2012.
- ARCAS, P. H. Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. SARESP e progressão continuada: implicações na avaliação escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, p. 21, n. 47, p. 473-488, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2459>>. Acesso em 24 fev. 2014.
- ASSUNÇÃO, M. F. O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica. 2012. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo à sociedade performativa. *Educação e Realidade*, p. 37-55, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>>. Acesso em 20 ago. 2012.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2012.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa, Edições 70 LDA: Lisboa, Portugal, 2010. 281p.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 jun. 2014.
- BARROS, M. C. M. M.; TAVARES, P. de A.; MASSEI, W. O desenvolvimento da educação no estado de São Paulo. *São Paulo Perspec.*, v. 23, n. 1, p. 42-56, jan./jun. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em 28 set. 2015.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

BERTAGNA, R. H. O debate. In: FREITAS, L. C. et al. (Org.). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012, p. 15-119.

BERTAGNA, R. H. O formal e o informal em avaliação. In: FREITAS, L. C. et al. (Org.). Avaliação: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002, p. 231-255.

BETINI, G. A. Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental de Campinas. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 336p.

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRANDALISE, M. A. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Não paginado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 07 fev. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Não paginado. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_11.11.2009/index.shtml](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_11.11.2009/index.shtml)>. Acesso em 22 nov. 2014.

BRASIL. Inep. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. [2007]. Disponível em <[http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto\\_para\\_discuss%C3%A3o26.pdf](http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 22 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da república, 1995.

BRASIL. Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009. D.O.U. Seção 1, n. 195. [2009b]. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)>. Acesso em 05 out. 2015.

BUENO, S. F. Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação. 1 ed. Annalume Editora: São Paulo, 2003. 204 p.

CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do Estado. Novos Estudos CEBRAP, n. 50, mar. 1998, p. 5-12. Disponível em: <[http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/84/20080627\\_notas\\_sobre\\_a\\_reforma.pdf](http://www.novosestudos.com.br/v1/files/uploads/contents/84/20080627_notas_sobre_a_reforma.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2012.

CARNEIRO, V. L. Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CARTA DE CAMPINAS. In: FREITAS, L. C. et al. Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica. 2012, p.277-281.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009. Disponível em : <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

CASTRO, M. H. G. A consolidação da política de avaliação básica no Brasil. Meta: Avaliação, v. 1, n. 3, p. 271-296, set.dez/2009. Disponível em em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/>>. Acesso em: 29 set. 2015.

CHIRINÉA, A. M. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

COSTA, A. de. C. As relações entre Estado e escola no neoliberalismo: função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba: Appris, 2013. 164p.

DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 1, n. 113, p. 1099-1120, out./dez./2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 fev. 2015.



DANTAS, G. K. G. Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial. 2013. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. 2009. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

DURAN, M. C. G. Avaliação: reguladora ou emancipatória?. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 97-110, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=648&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

FERREIRA D. L. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no brasil. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

FILIPE, F. A. Avaliação educacional no contexto das políticas neoliberais: algumas consequências. 2013. 77 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2013.

FILIPE, F. A.; BERTAGNA, R. H. Avaliação e qualidade no novo Plano Nacional de educação: avanços e possíveis retrocessos?. EccoS, São Paulo, n. 36, p. 49-66, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/5551>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FLACH, S. de F. Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de ponta grossa gestão 2001 – 2004. 2005. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FONSECA, M. O Banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Editora Vozes. 2008, p. 46-63.

FREITAS, D. N. T. de. A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão formativa, pedagógica e educativa, Autores Associados: Campinas, 2007, 224 p.

FREITAS L. C. de et al. Avaliação educacional: caminhando pela contramão. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012a. 87 p.

FREITAS, L. C. de. et al. (Org.). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012b. 281p.

FREITAS, L. C. de. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê). Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012 (a). Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

FREITAS L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: \_\_\_\_\_. Políticas públicas de

responsabilização na educação (Dossiê). Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012 (b). Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

FREITAS, L.C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n.92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, n. 3, Campinas, 2011, p. 35. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2013.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 240 p.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 31 dez. 2014.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

GALLANI, M. R. B. Avaliação da qualidade da educação. Aspectos críticos para a administração escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. (Orgs). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 ago. 2012.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P., SILVA, T. T. (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, P. (Org). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIDDENS. A. Há uma alternativa. Entrevista concedida a Carlos Graieb. Entrevista da edição 1566 de 30 set. 1998. Revista Veja. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/>>. Acesso em 31 jul. 2015.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, F. W.de A. S., LUZ, L.X., CRUZ, R. E. da. O programa dinheiro direto na escolar (PDDE) como política educacional do Estado contemporâneo. In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI GT-05, n. 3, 2004, p. 1-13. Anais... Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.5/GT5\\_6\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.5/GT5_6_2004.pdf)>. Acesso em 15 jun. 2013.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. RBPAAE, v. 24, n. 2, p. 215-233, mai./ago. 2008. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

GUISBOND, L.; NEILL, M.; SCHAEFFER. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político?. In: FREITAS L. C. de (Org.). Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê). Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 405-430, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

HYPOLITO, A. M.; LEITE, M. C. L. Modos de gestão e políticas de avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. In: WERLE, F. O. C. (Org.) Avaliação em larga escala: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 135-152.

KLEBIS, A. B. O. Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola do estado de São Paulo – 1990/2009. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

LAMMOGLIA, B. O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino. 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

LIMA, L. C. Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34662/1/Artig%20Revista%20%20Educacao%20e%20Sociedade%202014.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2015.

LIMA, L. C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 1-18, out/dez-2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/869>>. Acesso em 17. Jun. 2016.

LIMA K. R. de S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p. 43-67.

LINO, L. M. B. T. Associação de Pais e Mestres: atuação em uma escola de ensino médio. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

LOUREIRO, B. R. de C. O contexto neoliberal: as recomendações educacionais do Banco Mundial como resposta à crise estrutural do capital. Verinotio – Revista on-line de educação e ciências humanas, n. 11, p. 14-22, 2010. Disponível em: <<http://www.verinotio.org/conteudo/0.26875767695602.pdf>> Acesso em 15 jun. 2013.

LOUREIRO, B. R. de C. Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. 2011. 130 f. Dissertação (Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

MARTINS, A. S. Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil. Contemporâneo. 2007. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <[http://www.ppg-educacao.uff.br/images/stories/teses/2007\\_MARTINS\\_\\_A.S.pdf](http://www.ppg-educacao.uff.br/images/stories/teses/2007_MARTINS__A.S.pdf)>. Acesso em 02 abr. 2013.

MARTINS, A. S. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira via. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 127-174.

MAUÉS, O. C. As políticas educacionais e o sistema de avaliação, 2009. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0430.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores, 2003. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/ 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2013.

MELO, M. P. de; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MELLO, L. R. de. A prática pedagógica avaliativa de uma escola do interior paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2014.

MELLO, L. R. de; BERTAGNA, R. H.. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do ideb e fatores socioeconômicos. In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação sobre Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social., 2013, Recife/PE. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação sobre Polít. UFPE, Recife, PE: ANPAE, 2013. v. 17. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LilianeRibeiroDeMello-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

MENDES, G. do S. C. V. Avaliação institucional na escola pública: construções possíveis à contrarregulação. In: FREITAS et al. (Orgs.). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012. p. 171-194.

MILITÃO, S. C. N. Ideário neoliberal e reformas educativas na América Latina: a centralidade da avaliação educacional. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. n. 5, jan. 2005. Disponível em: < <http://www.revista.inf.br/pedagogia05/pages/artigos/artigo01.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

MOREIRA, C. J. de; SOUZA, M. B. de; CARNEIRO, V. L. O Banco Mundial e as políticas públicas para a educação básica no Brasil: impactos sobre o trabalho docente à luz do referencial marxista. Trabalho, Estado e Revolução In: III ENCONTRO NORTE/NORDESTE TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA, v.3, 2011, Alagoas. Anais...Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2011, p. 244. Disponível em: < <http://www.enntefh.com.br/anais/EIXO%207.pdf>>. Acesso em 11 abr. 2013.

NETO, A. C.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a08v32n116.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2015.

NEVES, L. M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

NEVES, L. M. W.; SANT' ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOSELLA, P. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. Revista Faz Ciência, v. 12, n. 16, p. 37-56, Jul./dez. 2010. Disponível em: < [e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/download/7435/5505](http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/download/7435/5505)>. Acesso em 09 set. 2015.

NUNES, P. S. de. Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola. 2014. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: < [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-24082014.../DISSERTACAO.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-24082014.../DISSERTACAO.pdf) >. Acesso em 21 abr. 2016.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: Reunião anual da ANPED, n. 26., 2003, Poços de Caldas. Revista Brasileira de Educação, n. 28, jan. /fev. /mar. /abr. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf> >. Acesso em: 33 dez. 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. de. Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo: Um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: < <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/712>>. Acesso em 28 fev. 2016.

PARO, V. H. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. RBPAAE – v. 24, n. 1, 2008, p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19242>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Revista Portuguesa de Educação, v. 13, n. 1, 2000, p. 23-38, Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103)>. Acesso em: 29 abr. 2014.

PAZ, F. M. da. O índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

PECK, J.; THEODORE, N.; BRENNER, N. Mal-estar no pós-neoliberalismo. Novos Estudos - CEBRAP. Campinas, n. 92, p. 59-78, mar./2012 Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em 12 jun. 2014.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado nos anos 90: lógicas e mecanismos de controle. Brasília: Mare, 1997. (Cadernos Mare, 1).

PERONI, V. M. V. As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais. Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades. Curitiba, v. 4, n. 7, p. 139-160, abr. 2009. Disponível em: <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq7/9\\_as\\_parcerias\\_publico\\_cp7.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq7/9_as_parcerias_publico_cp7.pdf)>. Acesso em: 04 dez. 2012.

PERONI, V. M. V. As redefinições das relações público-privado e implicações para a democratização da educação. Inter-ação. Goiânia, v. 35, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2010. Disponível em: <[www.revistas.ufg.br](http://www.revistas.ufg.br)>. Acesso em 25 jul. 2015.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2014.

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. Programa Dinheiro Direto na Escola: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 204 p. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/473>>. Acesso em: 20 set. 2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. 2009. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

PINTO, M. A. R. Política Pública e Avaliação: O Saesp e seus impactos na prática profissional docente. 2011. 167f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2011.

Disponível em: < <http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/marcio.pdf> >. Acesso em: 28 fev. 2016.

RAMPAZZO, L. Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2013, 154p.

RISTOFF, T. As transformações no capitalismo mundial e o fim do desenvolvimentismo no Brasil. In: XIII ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH – RIO, n. 13, Rio de Janeiro: 2008, p. 8.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal para Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. Rev. Bras. Educ., v. 17, n. 50, p. 283-302, mai./ago. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a03.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2014.

ROSTIROLA, C. R.. O Instituto nacional de pesquisas e estudos educacionais Anísio Teixeira e suas inter-relações com as avaliações estandardizadas. In: Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental, n. 1, v.1, 2011, Joaçaba. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1188/556>>. Acesso em 25 jun. 2013.

RUSSO, M. A. Reforma da educação no estado de São Paulo: dimensões político-pedagógica e reforma curricular. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO / VII CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DIAS 14, 15 E 16 DE ABRIL DE 2014, PORTO, PORTUGAL, n. . 4, 2014, Cidade do Porto, Portugal. **Anais...**Cidade do Porto, 2014, p.1-15.Disponível em: <[http://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT6/GT6\\_Comunicacao/MiguelHenriqueRusso\\_GT6\\_integral.pdf](http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MiguelHenriqueRusso_GT6_integral.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2015.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, E. (Org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP. Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

SANTANA, L. C. Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 232f. Campinas/SP, 1996.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. 2004. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 out. 2012.

SANTOS, U. E. dos; SABIA, C. P. de. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. 2015. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 62, p. 354-385, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/3006/3066>>. Acesso 25.jun.2016

SÃO PAULO (Estado). Decreto 49.394, de 22 de fevereiro de 2005. Regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério,

prevista nos artigos 21, 22, 23 e 24 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterada pela Lei Complementar nº 958, de 13 de setembro de 2004. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 23 fev. 2005. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Diretrizes do Programa Ensino Integral. 2014. Disponível em: <  
<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em 06 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 51.672, de 19 de março de 2007. Regulamenta, no âmbito do Estado São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 20 mar. 2007a. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 set 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 52.221, de 04 de outubro de 2007. Altera o Decreto nº 51.672, de 19 de março de 2007, que regulamenta, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e institui o Conselho Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 5 out. 2007b. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 set 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 52.719, de 14 de fevereiro de 2008. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 15 fev. 2008. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 53.667, de 7 de novembro de 2008. Altera e acrescenta dispositivos que especifica no Decreto nº 51.672, de 19 de março de 2007, que regulamenta, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB e institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 8 nov. 2008a. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.043, de 20 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a constituição da comissão inter-secretarial a que se refere o artigo 6º da Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 21 fev. 2009d. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.173, de 26 de março de 2009. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2008. Diário Oficial [do] Estado



de São Paulo, São Paulo, SP, 27 mar. 2009e. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.174, de 26 de março de 2009. Dispõe sobre a Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores afastados com fundamento na Lei Complementar nº 343, de 6 de janeiro de 1984, e para o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 27 mar. 2009f. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.253, de 17 de abril de 2009. Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 18 abr 2009. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.277, de 27 de abril de 2009. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, relativo ao exercício de 2008q. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 28 abr 2009. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.278, de 27 de abril de 2009. Dispõe sobre a Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, afastados com fundamento na Lei Complementar nº 343, de 6 de janeiro de 1984. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 28 abr. 2009. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.297, de 5 de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 6 mai. 2009. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.553, de 15 de julho de 2009. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 16 jul. 2009b. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 54.702, de 21 de agosto de 2009. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, relativo ao exercício de 2009. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 22 ago. 2009. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 55.217, de 21 de dezembro de 2009. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do

Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 22 dez. 2009. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 7 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 55.545, de 9 de março de 2010. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2009. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 10 mar. 2010g. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 55.650, de 29 de março de 2010. Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 30 mar. 2010m. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 55.727, de 20 de abril de 2010. Institui, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa SP Educação com Saúde e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 21 abr. 2010h. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 55.864, de 26 de maio de 2010. Dá nova redação à cláusula terceira da minuta-padrão de convênio constante do Anexo que integra o Decreto nº 54.253, de 17 de abril de 2009. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 71 mai. 2010b. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 29 ago 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 56.125, de 23 de agosto de 2010. Dispõe sobre a Bonificação por Resultados (BR), instituída pelas Leis Complementares nº 1.078 e nº 1.079, ambas de 17 de dezembro de 2008, nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, nº 1.104, de 17 de março de 2010, e nº 1.121, de 30 de junho de 2010. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 24 ago. 2010. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 56.460, de 30 de novembro de 2010. Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, e organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 1 dez 2010n. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 29 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 56.872, de 23 de março de 2011. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, no âmbito do CEETEPS, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 2009, relativo ao exercício de 2010. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 24 mar. 2011. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 57.195, de 3 de agosto de 2011. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2000, para o exercício de 2010. Diário Oficial [do] Estado de

São Paulo, São Paulo, SP, 4 ago. 2011e. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 3 dez. 2011f. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 57.791, de 14 de fevereiro de 2012. Altera a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 15 fev. 2012j. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 57.925, de 29 de março de 2012. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, relativo ao exercício de 2011. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 30 mar. 2012. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 57.931, de 30 de março de 2012. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2011. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 31 mar. 2012i. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 57.978, de 18 de abril de 2012. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 19 abr. 2012l. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 58.045, de 14 de maio de 2012. Da nova redação ao Decreto nº 55.650, de 29 de março de 2010, que institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 15 mai. 2012r. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 59.018, de 28 de março de 2013. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2012. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 29 mar. 2013e. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 59.150, de 03 de maio de 2013. Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 04 mai. 2013f. Disponível em: <  
<http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei

Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 16 jul. 2013. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 59.504, de 5 de setembro de 2013. Dispõe sobre o prêmio de intercâmbio internacional previsto no âmbito do Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação, instituído pela Lei nº 14.923, de 28 de dezembro de 2012. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 6 set. 2013. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 59.850, de 28 de novembro de 2013. Altera dispositivos do Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005, que regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 29 nov. 2013. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 59.863, de 29 de novembro de 2013. Dá nova redação a dispositivos do Decreto nº 54.553, e 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 30 nov. 2013b. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 60.299, de 27 de março de 2014. Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação Por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 2008, relativo ao exercício de 2013. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 28 mar. 2014f. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto 60.650, de 15 de julho de 2014. Altera o Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009, que regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 16 jul. 2014. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto 61.307, de 15 de junho de 2015. Revoga os Decretos nº 54.253, de 17 de abril de 2009, e nº 55.864, de 26 de maio de 2010. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 16 jun. 2015. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Ordinária 14.923, de 28 de dezembro de 2012. Institui o Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação, da rede estadual de ensino. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 5 jan. 2012. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 1.078, de 14 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 18 dez. 2008f. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 1.086, de 18 de fevereiro de 2009. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 19 fev. 2009. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 1.087, de 3 de abril de 2009. Altera a Lei Complementar nº 1086, de 18 de fevereiro de 2009, que instituiu Bonificação por Resultados - BR, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 4 abr. 2009. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 26 jul 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 28 out. 2009. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 1.107, de 23 de abril de 2010. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 24 abr. 2010c. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Ordinária 14.689, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APM’s das Escolas Estaduais, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 29 dez 2012b. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 23 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 5 jan. 2012. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, 4 de janeiro de 2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 29 dez. 2012q. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 1.192, de 28 de dezembro de 2012. Institui a Gratificação de Atividade Pedagógica, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo,

São Paulo, SP, 29 dez. 2012. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 24 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica. Março/2014d. Disponível em: < <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnica2013.pdf>>. Acesso em 26 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução SE – 27, de 2-03-1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. [1996]. Não paginado. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>. Acesso em 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 86, de 19-12-2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Círculo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. [2007d]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-74, de 6-11-2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. [2008b]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-76, de 7-11-2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. [2008c]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-86, de 28-11-2008. Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. [2008d]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-96, de 23-12-2008. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. [2008e]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE-21, de 26-3-2009. Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008. [2009g]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 22, de 27-3-2009. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. [2009h]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 23, de 27-3-2009. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.

[2009i]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 25, 27-3-2009. Dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de metas. [2009j]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 26, de 27-3-2009. Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2009.[2009k]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 42, de 14-07-2009. Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. [2009a]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 66, de 21-8-2009. Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. [2009c]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 18, de 5-2-2010. Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas. [2010a]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 31, de 22-3-2010. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. [2010d]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 32, de 22-3-2010. Dispõe sobre o valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2009. [2010b]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 34, de 23-3-2010 . Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2010. [2010c]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 43, de 17-5-2010 . Dispõe sobre pagamento de bonificação por resultados. [2010d]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 45, de 25-5-2010. Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de dezembro de 2008. [2010e]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 63, de 23-9-2010. Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de dezembro de 2008. [2010f]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 20, de 30-3-2011. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. [2011c]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 21, de 30-3-2011. Dispõe sobre do indicador global das unidades de ensino e do valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2010. [2011d]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 22, de 7-4-2011. Altera dispositivos da Resolução SE nº 18, de 5 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas. [2011a]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 58, de 23-08-2011. Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010. [2011]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 81, de 16-12-2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. [2011b]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 21, de 10-2-2012. Dispõe sobre a implementação do Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APMs, instituído pela Lei 14.689, de 4 de janeiro de 2012. [2012c]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.



\_\_\_\_\_. Resolução SE - 35 de 28-03-2012. Altera dispositivos da Resolução SE nº 20, de 30 de março de 2011, que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. [2012e]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 36, de 29-03-2012. Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2012. [2012f]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 37, de 30-03-2012. Dispõe sobre a autorização de pagamento da Bonificação por Resultados – BR da Secretaria da Educação, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2011. [2012g]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 41, de 09-04-2012. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. [2012h]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 43, de 12-04-2012. Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 58, de 23-08-2011, que dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30-11-2010. [2012s]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 46, de 25-4-2012. Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas. [2012t]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 51, de 16-05-2012. Altera dispositivos da Resolução SE 18, de 5.2.2010, que dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas. [2012a]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 61, de 6-06-2012. Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011. [2012u]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 74, de 19-07-2012. Dispõe sobre a realização do Censo Escolar, no âmbito do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. [2012d]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 87, de 4-09-2012. Dispõe sobre a composição do Conselho Consultivo e da Câmara Técnica de Acompanhamento que integram o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto 57.791, de 14-02-2012, e dá providências correlatas. [2012k]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 104, de 28-12-2012. Altera dispositivo da Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23-08-2011. [2012v]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 06, de 31-01-2013. Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013. [2013]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 09, de 08-02-2013. Dispõe sobre regulamentação do disposto no Decreto 21.074, de 12-07-1983, que institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP. [2013a]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 11, de 14-02-2013. Dispõe sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, nas escolas da rede estadual que oferecem ensino médio, e dá providências correlatas. [2013h]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 14, de 13-03-2013. Dispõe sobre premiação a participantes de eventos que especifica. [2013]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 21, de 09-04-2013. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. [2013c]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 36, de 06-06-2013. Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual. [2013g]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 53, de 19-08-2013. Dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR e dá providências correlatas. [2013t]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 55, de 22-08-2013. Altera dispositivo da Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011. [2013]. Não paginado.

Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 60, de 30-08-2013. Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. [2013]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 67, de 20-09-2013. Institui o Programa Presença, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. [2013j]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 68, de 27-09-2013. Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas. [2013i]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 85, de 19-12-2013. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. [2013]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 87, de 20-12-2013. Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014. [2013]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 88, de 20-12-2013. Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2013. [2013d]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 03, de 16-01-2014. Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12-2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. [2014e]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 17, de 26-03-2014. Aprova o Regimento Interno da Câmara Técnica de Acompanhamento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto nº 57.791, de 14 de fevereiro de 2012, e dá providências correlatas. [2014g]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 21, de 28-04-2014. Institui o Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades. [2014h]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 30, de 30-05-2014. Dispõe sobre os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam o processo de avaliação no sistema de Promoção dos integrantes

do Quadro do Magistério. [2014]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 36, de 1º-07-2014. Dispõe sobre a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério. [2014]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 38, de 30-07-2014. Altera matrizes curriculares constantes dos Anexos A e B da Resolução SE nº 85, de 19-12-2013, que dispõe sobre a reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. [2014]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 41, de 31-07-2014. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2014. [2014b]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 52, de 02-10-2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. [2014]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 55, de 06-10-2014. Amplia a participação, no Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP, de representantes de instituições, ad referendum da Comissão de Coordenação, referida no artigo 2º do Decreto 21.074/83, alterado pelo Decreto 22.563/84. [2014a]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 58, de 17-10-2014. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. [2014]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 67, de 16-12-2014. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. [2014]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 68, de 17-12-2014. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. [2014]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 71, de 29-12-2014. Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013. [2014i]. Não paginado. Disponível em: <  
[http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução SE - 73, de 29-12-2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. [2014c]. Não paginado. Disponível em: < [http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp)>. Acesso em: 12 jan 2015.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>> . Acesso em: 18 dez. 2014.

SILVA, E. B. da. As reformas educacionais do estado de São Paulo: Repercussões na formação do aluno e do professor de geografia. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-14092012-101036/pt-br.php>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Caderno Cedes. Campinas, v. 29, n.78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

SILVA, M. G. M. da ; CONRADO, N. L. D. M.; LUZ, J. N. N. Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos. Educação e Fronteiras On-Line. Dourados, v.1, n.1, p.07-17, jan./abr. 2011. Disponível em: < [http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1404/pdf\\_61](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1404/pdf_61)>. Acesso em 10 jul. 2013.

SORDI, M. R. L de. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. C. et al. (Orgs.). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012a. p. 197-225.

SORDI, M. R. L. Implicações Ético-Epistemológicas da Negociação nos Processos de Avaliação Institucional Participativa. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abr./jun. 2012b. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 13 out. 2015.

SORDI, M. R. L de et al. A Comissão Própria de Avaliação na Escola Pública: que espaço é esse?. In: FREITAS et al. (Orgs.). Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012. p. 157-170.

SORDI, M. R. L de., FREITAS, L. C. de., Responsabilização Participativa. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <[www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)>. Acesso em: 21. mai. 2014.

SORDI, M. R. L de., LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. Avaliação, Campinas, Sorocaba. v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf> >. Acesso em: 18 dez. 2012.

SOUSA, S. Z. L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Editora Vozes. 2008, p. 264-283.

SOUSA, S. Z.; MAIA, M. M. V. da; HAAS, C. M. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, mai./ago. 2014. Disponível em: <[www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1931/1931.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1931/1931.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2015.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 out. 2012.

VIEIRA, R. A.; FERNANDES C. P. Avaliações externas em foco: percepções e efeitos para o trabalho docente. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/136/53>>. Acesso em 28 jun. 2013.

VISENTINI, G. S. Reforma do Estado no Brasil (1995-1998): O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. 2006. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofias e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8330/000573752.pdf?sequence=1>>. Acesso em 15 jun. 2013.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2013.

WERLE, F. O. C.; SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. de C. Avaliação e qualidade social da educação. ETD – Educ. temat. digit., Campinas, SP, v.14, n.2, p. 19-37, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3193/pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

XIMENES, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. In: FREITAS L. C. de (Org.). Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê) Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 353-377, abr./jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

### APÊNDICE A – Organização dos dados por Unidades de Registro.

<b>PARTICIPAÇÃO</b>		
1	Decreto 53.667, de 7 de novembro de 2008	Altera e acrescenta dispositivos que especifica no Decreto nº 51.672, de 19 de março de 2007, que regulamenta, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB e institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, e dá providências correlatas.
2	Decreto 51.672, de 19 de março de 2007	Regulamenta, no âmbito do Estado São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, e dá providências correlatas.
3	Decreto 52.221, de 04 de outubro de 2007	Altera o Decreto nº 51.672, de 19 de março de 2007, que regulamenta, no âmbito do Estado de São Paulo, a gestão dos recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e institui o Conselho Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do fundo, e dá providências correlatas
4	Resolução SE - 18, de 5-2-2010	Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas.
5	Resolução SE - 22, de 7-4-2011	Altera dispositivos da Resolução SE nº 18, de 5 de fevereiro de 2010, que dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas.
6	Resolução SE nº 51, de 16-05-2012	Altera dispositivos da Resolução SE 18, de 5.2.2010, que dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas.
7	Lei Ordinária 14.689, de 4 de janeiro de 2012	Institui o Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APM’s das Escolas Estaduais, e dá providências correlatas.
8	Resolução SE - 21, de 10-2-2012	Dispõe sobre a implementação do Programa “Aprimoramento da Gestão Participativa”, destinado às Associações de Pais e Mestres – APMs, instituído pela Lei 14.689, de 4 de janeiro de 2012.
9	Resolução SE - 09, de 8-2-2013	Dispõe sobre regulamentação do disposto no Decreto 21.074, de 12-07-1983, que institui o Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP.
10	Resolução SE - 55, de 6-10-2014	Amplia a participação, no Fórum de Educação do Estado de São Paulo – FEESP, de representantes de instituições, ad referendum da Comissão de Coordenação, referida no artigo 2º do Decreto 21.074/83, alterado pelo Decreto 22.563/84.
<b>AValiação</b>		
1	Decreto 54.253, de 17 de abril de 2009	Autoriza a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE

		e municípios paulistas, tendo por objeto a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, nas escolas das redes públicas municipais, de forma integrada à rede pública estadual de ensino.
2	Decreto 55.864, de 26 de maio de 2010	Dá nova redação à cláusula terceira da minuta-padrão de convênio constante do Anexo que integra o Decreto nº 54.253, de 17 de abril de 2009.
3	Decreto 61.307, de 15 de junho de 2015	Revoga os Decretos nº 54.253, de 17 de abril de 2009, e nº 55.864, de 26 de maio de 2010
4	Resolução SE - 42, de 14-07-2009	Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.
5	Resolução SE nº 74, de 19-07-2012	Dispõe sobre a realização do Censo Escolar, no âmbito do Estado de São Paulo, e dá providências correlatas.
6	Resolução SE nº 41, de 31-07-2014	Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2014.
7	Resolução SE 73, de 29-12-2014	Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.
<b>PREMIAÇÃO/VALORIZAÇÃO</b>		
1	Decreto 52.719, de 14 de fevereiro de 2008	Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.
2	Lei Complementar 1.097, de 27 de outubro de 2009	Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências
3	Decreto 55.217, de 21 de dezembro de 2009	Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.
4	Decreto 60.650, de 15 de julho de 2014	Altera o Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009, que regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
5	Resolução SE - 30, de 30-05-2014	Dispõe sobre os referenciais bibliográficos e de legislação que fundamentam o processo de avaliação no sistema de Promoção dos integrantes do Quadro do Magistério.
6	Lei Complementar 1.107, de 23 de abril de 2010	Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
7	Lei Complementar 1.192, de 28 de dezembro de 2012	Institui a Gratificação de Atividade Pedagógica, e dá providências correlatas.
8	Lei Ordinária 14.923, de 28 de dezembro de 2012	Institui o Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação, da rede estadual de ensino.
9	Resolução SE - 14, de 13-03-2013	Dispõe sobre premiação a participantes de eventos que especifica.
10	Decreto 59.504, de 5 de setembro de 2013	Dispõe sobre o prêmio de intercâmbio internacional previsto no âmbito do Programa de Premiação a Alunos, Professores e Profissionais da Educação, instituído pela Lei nº 14.923, de 28 de dezembro de 2012.
11	Decreto 59.850, de 28 de novembro de 2013	Altera dispositivos do Decreto nº 49.394, de 22 de fevereiro de 2005, que regulamenta a Evolução



		Funcional, pela via não- acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.
12	Decreto 49.394, de 22 de fevereiro de 2005	Regulamenta a Evolução Funcional, pela via não-acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista nos artigos 21, 22, 23 e 24 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, alterada pela Lei Complementar nº 958, de 13 de setembro de 2004
13	Resolução SE nº 36, de 1º/07/2014	Dispõe sobre a Evolução Funcional, pela via não acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério.
<b>QUALIDADE</b>		
1	Resolução SE - 74, de 6-11-2008	Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE
2	Resolução SE - 76, de 7-11-2008	Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.
3	Resolução SE - 81, de 16-12-2011	Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais
4	Resolução SE - 03, de 16-01-2014	Altera dispositivos da Resolução SE 81, de 16-12-2011, que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.
5	Resolução SE- 86, de 28-11-2008	Dispõe sobre diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino
6	Decreto 54.553, de 15 de julho de 2009	Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa.
7	Resolução SE - 96, de 23-12-2008	Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior.
8	Resolução SE – 86, de 19-12-2007	Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.
9	Resolução SE - 66, de 21-8-2009	Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais.
10	Decreto 59.863, de 29 de novembro de 2013	Dá nova redação a dispositivos do Decreto nº 54.553, e 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa.
11	Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008	Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
12	Decreto 54.043, de 20 de fevereiro de 2009	Dispõe sobre a constituição da comissão inter-

		secretarial a que se refere o artigo 6º da Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, que institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
13	Decreto 54.173, de 26 de março de 2009	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2008.
14	Decreto 54.174, de 26 de março de 2009	Dispõe sobre a Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores afastados com fundamento na Lei Complementar nº 343, de 6 de janeiro de 1984, e para o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.
15	Resolução SE - 21, de 26-3-2009	Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008.
16	Resolução SE - 22, de 27-3-2009	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
17	Resolução SE - 23, de 27-3-2009	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008
18	Resolução SE - 25, 27-3-2009	Dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de metas.
19	Resolução SE - 26, de 27-3-2009	Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2009.
20	Resolução SE - 31, de 22-3-2010	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
21	Resolução SE - 32, de 22-3-2010	Dispõe sobre o valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados - BR, referente ao exercício de 2009.
22	Resolução SE - 34, de 23-3-2010	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2010.
23	Resolução SE - 43, de 17-5-2010	Dispõe sobre pagamento de bonificação por resultados
24	Resolução SE - 45, de 25-5-2010	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de

		dezembro de 2008.
25	Resolução SE - 63, de 23-9-2010	Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados-BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de dezembro de 2008.
26	Resolução SE - 20, de 30-3-2011	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008
27	Resolução SE - 35, de 28-03-2012	Altera dispositivos da Resolução SE nº 20, de 30 de março de 2011, que estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.
28	Resolução SE - 21, de 30-3-2011	Dispõe sobre do indicador global das unidades de ensino e do valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2010.
29	Resolução SE - 36, de 29-03-2012	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2012.
30	Resolução SE - 37, de 30-03-2012	Dispõe sobre a autorização de pagamento da Bonificação por Resultados – BR da Secretaria da Educação, referente ao período de avaliação de janeiro a dezembro de 2011.
31	Resolução SE - 41, de 09-04-2012	Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.
32	Resolução SE - 21, de 09-04-2013	Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.
33	Resolução SE - 88, de 20-12-2013	Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2013.
34	Decreto 55.545, de 9 de março de 2010	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro, de 2008, relativo ao exercício de 2009
35	Decreto 57.195, de 3 de agosto de 2011	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2000, para o exercício de 2010.
36	Decreto 57.931, de 30 de março de 2012	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2011.
37	Decreto 59.018, de 28 de março de 2013	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2012.
38	Decreto 60.299, de 27 de março de 2014	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de

		pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, relativo ao exercício de 2013.
39	Lei Complementar 1086, de 18 de fevereiro de 2009	Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, e dá providências correlatas.
40	Lei Complementar 1.087 de 3 de abril de 2009	Altera a Lei Complementar nº 1086, de 18 de fevereiro de 2009, que instituiu Bonificação por Resultados - BR, no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS.
41	Decreto 54.277, de 27 de abril de 2009	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, relativo ao exercício de 2008.
42	Decreto 54.278, de 27 de abril de 2009	Dispõe sobre a Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS, afastados com fundamento na Lei Complementar nº 343, de 6 de janeiro de 1984.
43	Decreto 54.702, de 21 de agosto de 2009	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, relativo ao exercício de 2009.
44	Decreto 56.872, de 23 de março de 2011	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, no âmbito do CEETEPS, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 2009, relativo ao exercício de 2010
45	Decreto 57.925, de 29 de março de 2012	Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, relativo ao exercício de 2011.
46	Decreto 56.125, de 23 de agosto de 2010	Dispõe sobre a Bonificação por Resultados (BR), instituída pelas Leis Complementares nº 1.078 e nº 1.079, ambas de 17 de dezembro de 2008, nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, nº 1.104, de 17 de março de 2010, e nº 1.121, de 30 de junho de 2010.
47	Decreto 55.727, de 20 de abril de 2010	Institui, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa SP Educação com Saúde e dá providências correlatas.
48	Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011	Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.
49	Decreto 57.791, de 14 de fevereiro de 2012	Altera a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação - Compromisso de São Paulo.
50	Resolução SE – 87, de 4-09-2012	Dispõe sobre a composição do Conselho Consultivo e da Câmara Técnica de Acompanhamento que integram o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto 57.791, de 14-02-2012, e dá providências correlatas.
51	Resolução SE - 17, de 26-03-2014	Aprova o Regimento Interno da Câmara Técnica de Acompanhamento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, alterado pelo Decreto nº 57.791, de 14 de fevereiro de 2012, e dá providências correlatas.
52	Decreto 57.978, de 18 de abril de 2012	Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

53	Decreto 59.150, de 3 de maio de 2013	Dispõe sobre o Programa Residência Educacional, instituído pelo Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012
54	Resolução SE - 36, de 06-06-2013	Dispõe sobre a implementação do Programa Residência Educacional em escolas da rede pública estadual.
55	Resolução SE - 11, de 14-02-2013	Dispõe sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, nas escolas da rede estadual que oferecem ensino médio, e dá providências correlatas.
56	Resolução SE - 21, de 28-04-2014	Institui o Programa Novas Tecnologias - Novas Possibilidades.
57	Resolução SE - 68, de 27-09-2013	Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas.
58	Resolução SE - 71, de 29-12-2014	Dispõe sobre o Projeto Apoio à Aprendizagem, instituído pela Resolução SE 68, de 27-9-2013.
59	Resolução SE - 67, de 20-09-2013	Institui o Programa Presença, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
60	Outro documento/2014	Programa de Qualidade da Escola. Nota Técnica.
<b>TEMPO INTEGRAL/ENSINO INTEGRAL</b>		
1	Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012	Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.
2	Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, 4 de janeiro de 2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.
3	Resolução SE - 06, de 31-01-2013	Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013.
4	Decreto 59.354, de 15 de julho de 2013	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.
5	Resolução SE - 60, de 30-08-2013	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
6	Resolução SE - 85, de 19-12-2013	Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas.
7	Resolução SE - 87, de 20-12-2013	Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014.
8	Resolução SE - 38, de 30-07-2014	Altera matrizes curriculares constantes dos Anexos A e B da Resolução SE nº 85, de 19-12-2013, que dispõe sobre a reorganização curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas.
9	Resolução SE - 52, de 02-10-2014	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.

10	Resolução SE - 58, de 17-10-2014	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
11	Resolução SE - 67, de 16-12-2014	Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas
12	Resolução SE - 68, de 17-12-2014	Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
13	Outro documento/2014	Diretrizes do Programa Ensino Integral
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>		
1	Decreto 54.297, de 5 de maio de 2009	Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências.
2	Decreto 55.650, de 29 de março de 2010	Institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas.
3	Decreto 58.045, de 14 de maio de 2012	Da nova redação ao Decreto nº 55.650, de 29 de março de 2010, que institui, no âmbito da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, da Secretaria da Educação, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR e dá providências correlatas.
4	Decreto 56.460, de 30 de novembro de 2010	Aprova o Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo - EFAP, criada pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009, e organizada pelo Decreto nº 55.717, de 19 de abril de 2009, e dá providências correlatas.
5	Resolução SE - 58, de 23-08-2011	Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010.
6	Resolução SE - 43, de 12-04-2012	Acrescenta dispositivo à Resolução SE nº 58, de 23-08-2011, que dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30-11-2010.
7	Resolução SE - 46, de 25-4-2012	Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas.
8	Resolução SE - 61, de 6-6-2012	Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011
9	Resolução SE - 104, de 28-12-2012	Altera dispositivo da Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23-08-2011
10	Resolução SE - 55, de 22-08-2013	Altera dispositivo da Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012, que dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011.

11	Resolução SE - 53, de 19-08-2013	Dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR e dá providências correlatas.
----	----------------------------------	--

Fonte: Organizado pela autora a partir do *Site* da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo