

JEAN DOUGLAS ZEFERINO RODRIGUES

**IMPLICAÇÕES DO PROJETO "SÃO PAULO FAZ
ESCOLA" NO TRABALHO DE PROFESSORES DO
CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**



ARARAQUARA – S.P.

2010

JEAN DOUGLAS ZEFERINO RODRIGUES

IMPLICAÇÕES DO PROJETO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” NO TRABALHO DE PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador(a): Profª Drª Maria Regina Guarnieri

ARARAQUARA – S.P.
2010

Rodrigues, Jean Douglas Zeferino
Implicações do projeto "São Paulo faz escola" no trabalho de
professores do ciclo I do ensino fundamental / Jean Douglas Zeferino
Rodrigues – 2010
258 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara

Orientador: Maria Regina Guarnieri

1. Reforma educacional. 2. Performatividade. 3. Gerencialismo.
4. Ensino fundamental. 5. Trabalho docente. I. Título.

JEAN DOUGLAS ZEFERINO RODRIGUES

IMPLICACÕES DO PROJETO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA” PARA O TRABALHO DE PROFESSORES DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas
Orientador (a): Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Data da qualificação: 05/05/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Membro Titular: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

Membro Titular: Profa. Dra. Cláudia Cristina Fiorio Guilherme

Centro Universitário Hermínio Ometto de Araras.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

As simples reflexões das páginas seguintes se voltam a todos os Professores e Professoras que cotidianamente desenvolvem suas atividades com orgulho, coragem, profissionalismo e criticidade. Para todos aqueles e aquelas que não se curvaram às imposições das reformas e ao mesmo tempo, intencionalmente, desenvolvem o ato educativo com a responsabilidade de estar sempre na escola e na luta.

AGRADECIMENTOS

A conclusão de uma pesquisa para aqueles que optaram pelo magistério só pode ser atingida mediante os esforços anteriores de outros professores e professoras que dedicaram esforços imensuráveis para que o conhecimento seja um patrimônio de toda a humanidade. A eles, minha sincera gratidão. Em especial as pessoas que me acompanharam ao longo dessa caminhada:

À Professora Maria Regina Guarnieri; pela seriedade na condução de suas orientações;

Aos meus professores da graduação da 1ª Turma da Pedagogia da Unesp de Bauru, em especial à Professora Adriana Josefa Chaves (*in memoriam*);

Às seis professoras entrevistadas que muito contribuíram com suas experiências;

Aos meus companheiros do Coletivo na Escola e na Luta e do Partido Socialismo e Liberdade;

Ao professor e amigo Edson Fernandes;

À professora Maria José, pelo estímulo e apoio ao longo da pesquisa;

Aos meus irmãos e familiares;

À minha mãe querida que na simplicidade possível soube amar, orientar e formar para modificar os futuros caminhos da vida;

À minha querida companheira Priscila Saunite, ao lado em todos os momentos.

Aos lutadores que buscam construir um lugar melhor para se viver.

RODRIGUES, J.D.Z. Implicações do Projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental. Araraquara, 2010. 264 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

RESUMO

A década de 1990 e os anos iniciais do século XXI foram profundamente marcados por reformas educacionais promovidas, em grande parte, sob a influência de agências internacionais de financiamento que defendem a reformulação da função do Estado em diversos setores, inclusive na educação. Baseando-se principalmente na perspectiva dos estudos de Stephen J. Ball sobre a inserção de princípios gerenciais e performativos no meio educacional e pesquisas que analisam reformas educacionais e suas repercussões tanto na organização das escolas quanto para os professores, o objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar o projeto “São Paulo faz Escola” e as políticas de desempenho paralelamente implementadas buscando revelar quais são as implicações para o trabalho de professores do ensino fundamental ciclo I da rede estadual de São Paulo. Para isso foi realizado um estudo documental e empírico envolvendo seis professoras que atuavam nos anos iniciais do Ciclo I em três escolas públicas estaduais do interior paulista com diferentes índices de classificação obtidos no ano de 2009 pela avaliação do IDESP. Trabalhou-se com a hipótese de que as ações atuais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo repercutiram no trabalho dos professores de modo intenso, principalmente a partir da inserção dos mecanismos de controle como, por exemplo, a responsabilização docente, a avaliação de desempenho, o monitoramento feito pelo professor coordenador e o atrelamento do desempenho do professor (rendimentos dos alunos no SARESP) à bonificação por resultados. Da mesma forma a prática docente é influenciada por um ambiente educacional, em grande parte, orientado pela competitividade, acirramento da individualidade e a sedimentação de um clima organizacional permeado pela incerteza em relação ao cumprimento das metas estabelecidas. Para tanto, foram levantados e analisados documentos legais pertinentes às mudanças inseridas na rede estadual e realizadas entrevistas com as docentes para saber quais foram os mecanismos centrais das políticas educacionais recentes que mais repercutiram em seu trabalho. Os resultados organizados em três eixos de análise confirmaram a hipótese e revelaram que, a introdução de medidas orientadas pelo gerencialismo e pela performatividade, associadas à introdução de um currículo padronizado influenciaram em diversos aspectos da prática docente: direcionamento das atividades de classe para os conteúdos exigidos no SARESP; maior responsabilização e visibilidade das professoras das 4^a séries no que tange ao cumprimento das metas anuais das escolas visando o recebimento de bônus, relações interpessoais e o próprio clima organizacional da unidade escolar permeados por competitividade, insegurança, reconhecimento individual, frustração, constrangimento, desestímulo, em função dos diferentes desempenhos alcançados.

Palavras chaves: reforma educacional – performatividade – gerencialismo – ensino fundamental ciclo I – Projeto São Paulo faz escola – trabalho docente.

RODRIGUES, J. D. Z. Implications of the project “São Paulo faz escola” on the work of teachers of elementary school. Araraquara, 2010. 64 p. Dissertation (Master in School Education) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

ABSTRACT

1990 decade and the XXI century early years were deeply marked by educational reforms mostly promoted under the influence of international funding agencies which defend the State's role reformulation in different sectors, including in education. Based mainly on the perspective of Stephen J. Ball's studies about the insertion of management and performative principles in the educational environment and on research analyzing educational reforms and their repercussions not only on schools' organizations but also for teachers, the purpose of this study was to analyze “São Paulo faz Escola” project and performance policies implemented at the same time seeking to reveal what implications there are for teachers' jobs of São Paulo State elementary schools. A documental and empiric study was carried out involving six teachers who worked with the early years of elementary school in three state public schools of the country side of São Paulo State which had different performance classification indexes obtained in 2009 by IDESP assessment. The hypothesis that current actions by Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (State's secretary of education) had important repercussions on teachers' jobs was considered, mainly after de insertion of control mechanisms like, as instance, teachers' accountability, performance evaluation, monitoring by a coordinator and the link between teachers' performance (students' performances by SARESP) and bonuses for results. In the same way, the teacher's practice is influenced by an educational environment largely oriented by competitiveness, intensification of individuality and sedimentation of an organizational atmosphere permeated by the uncertainty of meeting established goals. For that, legal documents, which were pertinent to changes made in the state public schools system, were gathered and analyzed and the teachers were interviewed to point which central mechanisms of recent educational policies had the most repercussion on their jobs. The results, organized in three axes of analyzes, confirmed the hypothesis and revealed that the introduction of a standardized curriculum influenced on several aspects of the teacher's practice: driving classroom activities to contents demanded by SARESP; greater accountability and visibility of fourth year teachers related to meeting schools annual goals aiming to earn bonuses, interpersonal relations and the organizational atmosphere of the school unit permeated by competitiveness, insecurity, individual recognition, frustration, embarrassment, disincentive, due to different performances achieved.

Key-words: educational reform – performativity – management – elementary school – “São Paulo faz escola” Project – teacher's job.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Combinação entre as estruturas e as mudanças na forma de gestão na Reforma do Estado de 1995.	p.39
Quadro 2	Indicações sobre os tipos de intervenções discursivas empenhadas	p.56
Quadro 3	Modalidades de responsabilização docente.	p.61
Quadro 4	Sistematização dos mecanismos gerenciais e performativos.	p.75
Quadro 5	Introdução de mecanismos gerenciais e performativos na rede de ensino da SEE de São Paulo - Legislação relacionada.	p.111
Quadro 6	Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho.	p.114
Quadro 7	Distribuição por nível de desempenho dos alunos de uma das escolas selecionadas.	p.115
Quadro 8	Metas de longo prazo.	p.117
Quadro 9	Evolução e cumprimento das metas de 2008 da escola.	p.119
Quadro 10	Perfil das escolas.	p.127
Quadro 11	Perfil das professoras entrevistadas.	p.129
Quadro 12	Percepção das professoras sobre a Bonificação por Resultados (BR)	p.168
Quadro 13	Efeitos do projeto São Paulo faz escola e da política de gestão dos professores	p.172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BR	Bonificação por Resultados
CB	Ciclo Básico
CC	Casa Civil
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
CEPALC	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GQT	Gerência da Qualidade Total
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROFA	Projeto de Formação de Professores Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento da Educação do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SPAECE	Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPfe	São Paulo faz escola
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO E A NOVA LÓGICA DE GESTÃO: O ADVENTO DE MECANISMOS GERENCIAIS E PERFORMATIVOS NO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE.....	21
---	-----------

1.1 Um panorama geral: crise, globalização e neoliberalismo.....	21
--	----

1.2 As principais recomendações das agências multilaterais no campo educacional: um breve resumo.....	26
--	----

1.2.1 A centralidade do currículo, a formação do indivíduo e os “códigos da modernidade”.....	31
--	----

1.3 A reforma do Aparelho do Estado de 1995 e a introdução de novas bases de gestão.....	35
--	----

1.4 A nova lógica de gestão e os sistemas de controle sobre o trabalho docente.....	41
---	----

1.5 A avaliação docente como mecanismo de busca da qualidade da educação.....	43
---	----

1.5.1 A gestão gerencial na educação.....	50
---	----

1.5.2 A cultura da performatividade como mecanismo reformador.....	52
--	----

1.6 Mecanismos de controle específicos: responsabilização, avaliação por desempenho e pagamento por performance/desempenho.....	58
--	----

1.6.1 A responsabilização docente (<i>accountability</i>).....	59
--	----

1.6.2 Avaliação de desempenho docente.....	66
--	----

1.6.3 Pagamento por performance/desempenho: etapa “quase final” da competição.....	70
---	----

CAPÍTULO II

CONCEITUANDO E SISTEMATIZANDO O ATUAL PROJETO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	78
--	-----------

2.1 A política educacional do Estado de São Paulo: uma breve contextualização.....	79
--	----

2.2 A sedimentação de uma perspectiva: novos parâmetros na educação paulista.....	84
---	----

2.2.1 Conceituando e sistematizando o projeto “São Paulo faz escola”	89
2.2.1.1 As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o Ciclo I em Língua Portuguesa e Matemática: um currículo segundo as necessidades básicas de aprendizagem.....	95
2.2.1.2 Monitoramento do trabalho docente: o “acompanhamento” e a “observação” em sala de aula pelo Professor Coordenador.....	104
2.2.1.3 A Responsabilização docente via Questionário dos Pais e dos Alunos.....	107
2.2.2 Sistematizando os elementos gerenciais e performativos na educação paulista: o professor como alvo.....	110
CAPÍTULO III	
AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O TRABALHO DE PROFESSORES.....	125
3.1 Fragmentação e impositividade: a relação das professoras com os eixos do projeto São Paulo faz escola.....	131
3.2 Conformação da prática docente às exigências da avaliação de desempenho.....	137
3.3 As políticas de desempenho da SEE e o clima organizacional da escola.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES.....	194
ANEXOS.....	217

INTRODUÇÃO

A década de 1990 e os anos iniciais do século XXI foram profundamente marcados por reformas nos mais diversos segmentos que estruturam o Estado ocasionando, estrategicamente, intervenções no campo da política educacional. Em grande parte, as reformas foram promovidas por governos (nas diversas esferas) mediante apoio técnico de agências internacionais de financiamento¹ cujos interesses transitavam, entre outros, na reorientação do papel do Estado acerca de suas funções. Tais medidas podem ser consideradas reflexos das ações discutidas em um fórum que ficou amplamente conhecido como o Consenso de Washington.

As medidas implementadas segundo as orientações neoliberais se estabeleceram na maioria dos países da América Latina e se adaptaram à realidade de cada região. No Brasil, podemos citar a reforma do Estado iniciada em 1995 como um dos principais marcos históricos para o advento de um novo fio condutor das relações sociais, econômicas e culturais. A esse respeito, Conceição e Júnior (2007) afirmam que a reforma do Estado Brasileiro foi precursora no sentido em que definiu parâmetros e orientações gerais para a nova forma de gerenciamento do setor público e para as reformas setoriais, entre eles, o setor educacional.

De maneira geral, as mudanças ocorridas no Brasil e em outros países da América Latina são caracterizadas, sob o ponto de vista neoliberal, como a materialização das reformas necessárias que modificaram a natureza do Estado, ou seja, de um Estado provedor, que detém o planejamento e a execução sob a mesma plataforma, a um Estado regulador, avaliador e auditor de seus resultados (BALL, 2004). As justificativas utilizadas pelos “especialistas” governamentais que formulam e implementam as novas medidas estão assentadas em um discurso de combate à ineficiência, à burocracia e à condição atual do Estado, fortemente centralizado, não permitindo desse modo oferecer serviços à comunidade com celeridade e eficiência. Por outro lado, as medidas adotadas com relação a reforma do Estado não têm conseguido resolver os problemas estruturais da educação brasileira e, como afirmou Gentili (1996), utilizam um discurso convincente de que as únicas alternativas coerentes e salutares para o país se baseiam nas propostas de viés neoliberal. Desse modo, as

¹ Como por exemplo, o Banco Mundial, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

respostas oferecidas pelas políticas de ajuste neoliberal às demandas sociais apontam para ações como a desobstrução da economia, fragilização da organização sindical e a minimização de tudo que possa indicar impedimentos que desestimulam as ações técnicas e reguladoras do mercado.

Não é de se estranhar que nos anos finais do século XX e início do século XXI as políticas educacionais desenvolvidas por vários governos², influenciados pelas orientações predominantes, tenham implementado projetos alinhados à nova concepção de Estado. Sob essa perspectiva pode ser observado um movimento de reconceitualização da educação a partir da economia, transportando princípios da esfera produtiva para a educação, notadamente, modelos de gestão por resultados (SHIROMA e CAMPOS, 2006). Essas proposições mais gerais sofrem um processo de especificação e acabam tomando corpo através de iniciativas e reformulações que elegem como alvo a escola e seus sujeitos intensificando e precarizando o trabalho docente (MELO e AUGUSTO, 2006; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO e MARIN, 2004) ao passo que a própria formação educacional do indivíduo, até então vista como meio seguro para a mobilidade social – do ponto de vista da sociedade capitalista, é hoje compreendida como requisito fundamental para a condição de empregabilidade (OLIVEIRA, 2004), transferindo para o sujeito as condições de “sucesso” e “fracasso”.

Com base nos diversos estudos e pesquisas que foram realizadas sobre características e conseqüências das reformas neoliberais na educação (AUGUSTO, 2005; BALL, 2002, 2004 e 2005; GENTILI, 1996 e 1998; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO e MARIN, 2004; SANTOS, 2004; TORRES, 2002; ZANARDINI, 2006) pode-se afirmar que as ações efetuadas atualmente pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, SEE-SP são coerentes em muitos aspectos com as análises dos pesquisadores acima citados.

Após uma leitura mais atenta de alguns documentos emitidos pela SEE³ referentes à diversas iniciativas percebi que as medidas apontam para um movimento de sistematização de políticas que apesar de organizadas em frentes distintas articulam a gestão dos professores aos

² Destaco aqui as reformas ocorridas nos Estado de Minas Gerais e São Paulo. Em MG foram implementadas as medidas que foram denominadas de “Choque de Gestão” e que, segundo Augusto (2005), além de estar previsto corte de despesas, redução de custos, exigências de desempenho, o programa busca “(...) retomar a interlocução internacional com os agentes internacionais de financiamento, (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento)”. (AUGUSTO, 2005, p.3). Em São Paulo tais medidas foram gradativamente implementadas desde meados da década de 90.

³Exemplos: Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Bonificação por Resultados; Avaliação por Desempenho, Acompanhamento da aula pelo professor coordenador, Programa de Qualidade da Escola – IDESP.

processos pedagógicos, sendo ambos permeados por inúmeros mecanismos de controle cujo grande objetivo é a busca da tão afamada qualidade educacional. Qualidade esta associada muito mais a pressupostos econômicos (racionalidade, eficiência, eficácia e resultados, etc.) que a aspectos pedagógicos.

Para tanto, as ações que incidem atualmente sobre a escola e os professores estão calcadas tanto no gerencialismo como na performatividade através de instrumentos como a avaliação do desempenho, a responsabilização docente, a bonificação por resultados e, recentemente, em um plano de carreira cuja centralidade se estabelece na meritocracia. Soma-se a isso a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo que no recorte dessa pesquisa, ou seja, o ciclo I do ensino fundamental, impõe um currículo extremamente articulado aos pressupostos de organismos internacionais⁴ voltados para a aquisição de competências e habilidades mais imediatas associadas às novas exigências do mundo produtivo (MIRANDA, 1997).

As duas frentes são portadoras de funções específicas, entretanto, apresentam objetivos complementares ao se imbricarem sutilmente no dia-a-dia das escolas. Essas frentes condicionam intervenções no plano tanto pedagógico como de gestão dos professores. As ações que se condensam no foco supostamente pedagógico estão alocadas, principalmente, sob a tarimba do projeto “São Paulo faz escola”, como por exemplo, a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que ao ensino fundamental ciclo I é representado através das Orientações Curriculares – Expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; o “acompanhamento” da aula do professor da sala pelo professor coordenador que, atualmente, é responsável apenas por um ciclo do ensino; e pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP⁵, onde destaca-se o questionário direcionado aos pais e aos alunos avaliando a escola e o professor. A outra frente sintetiza um conjunto de intervenções específicas relacionadas à gestão dos professores e de seus resultados mediante instrumentos avaliativos. Sob essa perspectiva introduziu-se uma série de mecanismos oriundos da administração gerencial criando um ambiente da qual as ações dos professores são “amarradas” segundo objetivos previamente definidos pela SEE, num claro desfecho cerceador da autonomia do professor e da escola. Sem falar que os resultados

⁴ Principalmente a Declaração Mundial de Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, da UNESCO, e o documento Educação e conhecimento: eixo da transformação produtivo com equidade, documento em conjunto da CEPAL e UNESCO.

⁵ O referido questionário é parte integrante do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

obtidos pelos professores através de avaliações externas⁶ são atrelados diretamente ao recebimento de bônus financeiros, tomados como política salarial em detrimento de reajustes isonômicos a toda categoria.

As tecnologias políticas, termo utilizado por Ball (2005) para designar as diversas ferramentas que têm como objetivo reformar não só a instituição, mas os profissionais que nela atuam inserindo novos significados do que é ser professor, buscam sedimentar um ambiente escolar onde predominam valores atrelados à competitividade interna e externa em detrimento a um regime de colaboração e solidariedade típicos da tradição pedagógica e humanista. Da mesma forma, o professor acaba incorporando tanto o léxico da reforma como também modifica, por não ter opção, o desenvolvimento de sua conduta enquanto profissional se remodelando segundo os parâmetros do que é cobrado, mensurado, divulgado e avaliado (BALL, 2002 e 2005; SANTOS, 2004; SHIROMA et al., 2007).

A partir desse cenário profundamente marcado por inúmeras mudanças alguns questionamentos iniciais emergiram: como será afetado o trabalho do professor que atua no Ciclo I da escola fundamental? Como o professor conduzirá sua prática docente considerando metas prévias externamente estipuladas e condicionadas à remuneração financeira? Como se manifesta para o professor do ciclo I as políticas implementadas pela SEE no que tange à avaliação do trabalho de sala de aula tanto pela instituição escolar como pelos pais de alunos?

As informações, os argumentos e os questionamentos apresentados até agora são frutos de pesquisa tanto bibliográfica como documental. Entretanto, o fato do estudo ser direcionado especificamente para a compreensão dos fatores que, em grande parte, determinam as condições de trabalho dos professores recebeu a influência, como haveria de ser, da participação deste pesquisador e professor⁷ da rede estadual nas atividades do sindicato da categoria, a APEOESP⁸. Organizado no sindicato e participando de suas atividades, pude perceber as repercussões das medidas governamentais direcionadas aos professores e como esses as recebiam. Presenciei, entre as diversas medidas colocadas em prática pela SEE, o rechaçamento e a resistência oferecida pelos professores à imposição das políticas,

⁶ As avaliações podem ser: as de rendimento, aplicadas aos alunos de responsabilidade do professor (SARESP) que por sua vez produzirá um índice que mediante o atingimento da meta anual permitirá, ou não, o recebimento do bônus pelo professor; ou a que verifica a “competência” dos próprios docentes como condição de elevação salarial via o novo sistema de promoção por mérito. Nesse caso o docente deve considerar os seguintes elementos: realizar uma prova da qual deve ficar entre os 20% melhores classificados, estar pelo menos 80% do período de 1460 dias em uma mesma unidade escolar e atingir 80% dos pontos de uma tabela de assiduidade.

⁷ Professor efetivo do ensino fundamental ciclo I (PEB I - Professor de Educação Básica I) da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, desde 2006.

⁸ Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

manifestadas ora através de mobilizações orientadas pelo sindicato, como paralisações e greves, ora por processos internos à sala de aula como a não-aceitação de iniciativas estranhas ao conjunto de conhecimentos legitimados tanto pelo saber do professor como pelos espaços colegiados locais.

A perspectiva de ser professor da rede, poder sentir e ter contato com a introdução das novidades gerenciais e pedagógicas no ambiente escolar e ao mesmo tempo ser pesquisador de tal processo permitiu, por um lado, apreender elementos e experiências permitindo adquirir uma visão ampla e articulada das ações que chegam à escola e ao professor e que desconsideram o acúmulo destes no trato dos processos pedagógicos, e por outro, como pesquisador, valeu a experiência docente da rede estadual, pois pude visualizar, com certa clareza, o distanciamento, a falta de tato e o desconhecimento, por parte da SEE, das especificidades locais implícitas ao desenvolverem diversos projetos educacionais.

De posse de um panorama influenciado por essas duas perspectivas da política educacional somados às diversas pesquisas afins posso afirmar que nos últimos dezesseis anos, sobretudo no governo atual, não somente foi dada continuidade às políticas gerenciais e performativas como estas foram sistematizadas e aprofundadas. A educação é compreendida a partir da lógica da economia e o professor passa de formador a recurso para a consecução de objetivos globais que muito raramente se associam à educação.

Os diversos elementos extraídos da pesquisa bibliográfica, documental e também a partir da experiência enquanto professor permitiram formular a hipótese de que as ações mais recentes do governo estadual repercutem no trabalho dos professores de maneira intensificada, principalmente pela utilização dos mecanismos de controle, sobretudo, a avaliação do desempenho docente atrelada à Bonificação por Resultados. Do mesmo modo, a prática docente é influenciada tanto pelos processos de monitoramento efetuado pelos professores coordenadores quanto pelos mecanismos que atrelam o desempenho dos alunos nas avaliações do SARESP à Bonificação por Resultados, instaurando um ambiente educacional perpassado pela competitividade, acirramento do individualismo e por um clima de constante incerteza com relação ao cumprimento anual das metas aplicadas.

A pesquisa se orienta principalmente na busca pela resposta a questão central desse estudo: a partir da implementação das políticas de avaliação do trabalho docente implementadas pela SEE quais foram as principais repercussões para os professores do ciclo I

do ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo? Complementando a questão central de modo a especificar o foco da pesquisa outros questionamentos emergiram:

Quais foram especificamente as alterações promovidas e percebidas pelos professores? Quais foram os mecanismos centrais das políticas educacionais recentes que mais repercutiram no trabalho do professor? Com qual intensidade e repercussão as medidas se manifestaram no dia-a-dia a ponto de alterarem os comportamentos, as relações entre os pares, a autonomia e até a subjetividade dos professores? Como se manifestam para os professores as medidas políticas no que tange à avaliação do trabalho de sala de aula tanto pela escola como pelos familiares de alunos e pelos próprios alunos? Como o professor conduzirá a sua prática docente considerando metas prévias externamente estipuladas e condicionadas à Bonificação por Resultados?

A partir das questões permite-se traçar os respectivos objetivos:

- Caracterizar e analisar as repercussões que tais mudanças imprimem ao trabalho docente de professores do ciclo I do ensino fundamental da rede estadual da cidade de Bauru, principalmente a partir das medidas que se voltam, através de diferentes mecanismos, para a avaliação do trabalho docente;
- Analisar no projeto “São Paulo faz escola”, as Orientações Curriculares para o ciclo I e as ações provenientes tais como o acompanhamento da aula pelo professor coordenador e a avaliação do trabalho docente pelo Questionário direcionado aos pais de alunos e alunos da rede estadual pública do Estado de São Paulo.

Procedimentos Metodológicos

O caminho utilizado para extrair elementos válidos para responder aos questionamentos da pesquisa, dar consecução aos objetivos propostos e comprovar ou refutar a hipótese além de efetuar uma análise que permita tanto a visualização do fenômeno quanto sua fundamentação não passou somente pela busca bibliográfico-documental, mas contou com os subsídios oferecidos a partir da pesquisa empírica para se verificar a profundidade com que as ações do governo estadual foram se incorporando à dinâmica das atividades docentes ao longo de sua implementação.

A pesquisa bibliográfico-documental foi realizada inicialmente nos principais sítios que congregam pesquisas na área da educação. Por se tratar de um estudo que se inclina para a sub-área da política educacional, mais especificamente, reforma educacional, pude estreitar meu campo de procura. Muitos estudos apareceram, contudo, poucos associados à inserção de mecanismos gerenciais e performativos na educação. Parti para centros de produção de pesquisas obtendo resultados positivos através, principalmente, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e da revista Estudos em Avaliação Educacional, publicação da Fundação Carlos Chagas. O acesso às diversas produções possibilitou ampliar a visão ao tomar contato com conhecimentos produzidos por outros pesquisadores mediante as diversas referências bibliográficas contidas em cada artigo, dissertação ou tese encontrada.

Como se tratava de intervenções da SEE que afetavam o chão da escola e, conseqüentemente, a vida do professor em sua condição de trabalho, recorri à busca de resoluções, decretos e leis referentes ao projeto educacional do atual governo. Muitas leis e resoluções destinadas à rede escolar eram provenientes de órgãos como a Casa Civil, Secretaria da Fazenda, Secretaria de Economia e Planejamento e Secretaria de Gestão Pública, exemplificando a perspectiva de que os princípios associados à economia são predominantes em detrimento da educação.

A consulta à produção científica proporcionou as condições necessárias para a análise da própria legislação cujos princípios dão sustentação legal ao projeto político em andamento. Todavia, ciente de que muitas vezes há um distanciamento entre a implementação de políticas e as mudanças que ocorrem de fato no chão da escola considerou-se oportuno realizar pesquisa empírica com professores do ciclo I da rede estadual para saber o que pensavam sobre as medidas implementadas. Para tanto se fez entrevista semi-estruturada com 6 professoras de 3 diferentes escolas da cidade de Bauru com objetivo de obter informações das mudanças que ora chegavam aos professores permitindo extrair as implicações reais para o trabalho docente a partir das medidas implantadas pela SEE. Uma vez que a entrevista

(...) possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. Não há, pois, traição ao objeto de pesquisa, mas apenas evolução da intenção do pesquisador na perseguição deste objeto. (LAVILLE e DIONE, 1999, p.189)

Após a opção pela utilização de tal ferramenta parti para um dos primeiros passos elaborando o roteiro da entrevista semi-estruturada. Paralelamente à elaboração do roteiro providenciei duas aplicações testes entre professores próximos que disponibilizaram seu tempo em benefício da pesquisa. A aplicação teste serviu para vislumbrar e antecipar uma situação na qual erros de condução poderiam trazer eventuais prejuízos à pesquisa.

Concomitantemente à elaboração e melhoria do roteiro, os critérios para a escolha das escolas foram elaborados no sentido de que cada unidade escolar representasse um dos níveis de desenvolvimento empregado pela SEE, ou seja, escolas que apresentassem níveis de desempenho entre as faixas: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

No intuito de melhor captar as implicações diretas das medidas da SEE optou-se pela entrevista com professores que estivessem ministrando aula na 4ª série do ciclo I, atual 5º ano. Tal opção deve-se pelo fato de que mesmo considerando que os alunos da 2ª série também são avaliados pelo SARESP, é com base apenas nos resultados da 4ª série que são retirados as informações tanto para a elaboração do IDESP⁹ como para o pagamento da Bonificação por Resultados¹⁰. A opção por essa série permitiu conhecer e analisar as relações intrínsecas a tal realidade uma vez que os demais professores do ciclo I (1ª, 2ª e 3ª séries) dependiam do bom rendimento das colegas da série avaliada para que pudessem receber, no ano seguinte, o bônus em dinheiro. No capítulo III da pesquisa apresenta-se com maiores detalhes as características sócioeconômicas e geográficas de cada escola assim como a trajetória do processo de aplicação das entrevistas com as 6 professoras.

Procedimentos de análise

A partir da leitura das entrevistas e com base no referencial adotado no estudo os eixos de análise foram aglutinados nos seguintes itens contidos no Capítulo III desta dissertação:

- Fragmentação e impositividade: a relação das professoras com os eixos do projeto São Paulo faz escola;
- Conformação da prática docente às exigências da avaliação de desempenho;
- As políticas de desempenho da SEE e o clima organizacional da escola
 - A avaliação do trabalho docente pelos alunos e pais de alunos;

⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁰ Lembramos que os indicadores apresentam os resultados por ciclos, ou seja, IDESP ciclo I, ciclo II e Ensino Médio. Porém, em escolas que perduram os dois ou os três ciclos o IDESP é referenciado pela média dos ciclos.

- A avaliação interna do trabalho docente: a relação professor e professor coordenador;
- As repercussões da política de desempenho no trabalho das professoras da 4ª série do ensino fundamental

A fundamentação utilizada na pesquisa acompanhada dos respectivos questionamentos norteou a presente dissertação cujo objetivo foi investigar os desdobramentos do conjunto de iniciativas da SEE no trabalho dos professores do ciclo I do ensino fundamental, notadamente as ações políticas voltadas para avaliação do trabalho docente. Para tanto, os resultados e as análises da investigação foram organizados nesta dissertação em três capítulos acrescidos das considerações finais.

O primeiro capítulo – A transformação do Estado e a nova lógica de gestão: o advento de mecanismos gerenciais e performativos no controle do trabalho docente – se volta à análise das mudanças ocorridas na concepção do Estado e sua relação com as novas diretrizes de gestão, destacando as principais orientações dos organismos multilaterais para a educação e a consequente introdução de mecanismos de origem gerencial e performativa para o trabalho docente, entre eles, enfatiza os instrumentos de controle específico tais como a responsabilização docente, a avaliação de desempenho e o pagamento por desempenho.

O segundo capítulo – Conceituando e sistematizando o atual projeto Educacional do estado de São Paulo – em diálogo com o anterior ao relevar que a atual política educacional do Estado de São Paulo advém das mudanças situadas a partir de um campo de ação mais amplo, vem pontuar as principais iniciativas promovidas tanto pela SEE como por outros setores do governo estadual. Neste capítulo cruzei as intervenções efetuadas tanto no campo pedagógico como na esfera da gestão dos professores explicitando a preocupação da SEE em garantir, através dos inúmeros mecanismos de controle, a consecução de seus objetivos.

No terceiro capítulo, procuro explicitar como a política educacional empenhada pelo governo estadual repercute entre os professores do ciclo I das escolas públicas estaduais pesquisadas contanto, para isso, com o subsídio das informações recolhidas através de entrevistas realizadas com seis professoras de três escolas diferentes.

Finalizando, as Considerações Finais apresentam, no limite desse trabalho, as interpretações que emergiram durante o percurso da pesquisa buscando sintetizar os resultados obtidos pelo conjunto de ações que permearam o decorrer desse estudo.

CAPÍTULO I

A TRANSFORMAÇÃO DO ESTADO E A NOVA LÓGICA DE GESTÃO: O ADVENTO DE MECANISMOS GERENCIAIS E PERFORMATIVOS NO CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

1.1 Um panorama geral: crise, globalização e neoliberalismo.

Discutir as inúmeras reformas educacionais e suas repercussões para o trabalho docente significa mergulhar em um conjunto de medidas e ações que se apresentam, em um primeiro momento, de forma relativamente simples. Muitas vezes tais medidas são compreendidas, a grosso modo, como iniciativa gestada exclusivamente por determinado governo dissociado de influências ou orientações externas. Soaria ingênuo avançar em uma argumentação desconsiderando a objetividade de cada medida política e sua intencionalidade geralmente implícita e atrelada a interesses muito mais amplos que a esfera educacional tange.

Outro aspecto imprescindível que se deve considerar ao discutir as reformas educacionais é a conformação sócio-econômica em que a mesma se insere, ou seja, uma sociedade capitalista. Destaca-se essa questão pelo fato de que, geralmente, muitas ações governamentais, não somente na área educacional, têm sua origem a partir das necessidades pautadas pelo capital mundial na busca pela manutenção de sua predominância. Dessa maneira, em muitas ocasiões o Estado corresponde a um instrumento utilizado no desenvolvimento de políticas que de fundo se articulam mediante a influência do capital econômico mundial. Nesse sentido, apresenta-se um breve histórico no intuito de levantar elementos que demonstrem as mudanças ocorridas no sistema capitalista mundial nas últimas décadas para, posteriormente, tecer as relações provenientes dessas alterações para a educação.

Em um amplo universo de mudanças destacam-se a redefinição da concepção de Estado e conseqüentemente a retomada do (neo) liberalismo econômico como fio condutor frente à crise do modelo fordista-keynesiano ressaltando-se a movimentação do capital e suas articulações como um dos primeiros passos para se compreender as atuais políticas educacionais. Em meados da década de 1960 e início dos anos de 1970 presenciou-se uma forte crise estrutural que abalou toda a economia mundial devido ao vertiginoso aumento do preço do petróleo e a conseqüente perda da lucratividade pelos grandes grupos econômicos

ligados a essa atividade. Tal fenômeno gerou uma série de implicações para a economia de um período que foi por muitos autores considerado o “ciclo de ouro do capitalismo moderno” (SOUZA, 1999).

As consequências foram muitas, entre elas destacam-se a drástica retração do consumo, baixa taxa de crescimento com elevadas taxas de juros, um movimento inicial de desemprego estrutural que o regime de regulação fordista-keynesiano não foi capaz de solucionar (SOUZA, 1999; CARCANHOLO, 1998, RIBEIRO, 2008). O regime em questão, também conhecido como Estado de bem-estar ou Estado Previdenciário, desenvolveu forte centralidade no planejamento econômico e passou a controlar setores estratégicos na economia ao mesmo tempo em que tenta atender à demanda social expressa pela forte pressão dos trabalhadores organizados através de seus sindicatos reivindicando melhores salários e aumento gradativo dos gastos sociais.

Segundo Anderson (1995) esse conjunto de fatores foi determinante para a quebra dos níveis de lucratividade das empresas ocasionando processos inflacionários que acabaram culminando em uma crise generalizada na economia mundial. Impulsionada a partir do aumento do petróleo a crise econômica repercutiu a ponto de abalar as estruturas capitalistas e suas regulações no sistema produtivo exigindo, por sua vez, medidas de contenção e a construção de novas articulações que além da recomposição das taxas de lucros possibilitassem retomar a hegemonia do capital.

Nesse momento ganha fôlego a perspectiva daqueles que defendiam que a origem da crise estava localizada no poder dos sindicatos, no movimento reivindicatório dos operários por mais gastos sociais, no alto grau de intervenção do modelo de Estado do bem-estar e na ineficácia deste em controlar a crise que, segundo os liberais, ele mesmo ajudou a criar. Nesse período foi a partir da eleição de governos conservadores como o de Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos que a tendência liberal não só tomou corpo¹¹ como também influenciou (através de diversos mecanismos, entre eles organismos multilaterais de financiamento) uma série de reformas nas diversas regiões do globo.

Carcanholo (1998) afirma que a ascensão das políticas neoliberais foi uma resposta político-ideológica à crise dos anos de 1970. No mesmo sentido, Souza (1999) coloca que tais mudanças trouxeram consigo alterações que podem ser observadas no âmbito tanto do Estado

¹¹ Segundo Anderson (1995) a primeira experiência de um governo neoliberal se deu no Chile do ditador Pinochet quase com uma década de antecedência com relação à eleição de Thatcher e Reagan.

quanto na cultura, na tecnologia, na organização do trabalho e em diversos outros segmentos. Nesse sentido, as diversas demandas do mercado são levadas em consideração cabendo ressaltar que

(...) o reaparecimento da ideologia liberal implica tanto a fragilização dos organismos e instrumentos “keynesianos” de decisão coletiva, quanto uma idolatria inconsequente dos mecanismos “impessoais” do mercado. Agora o Estado pouco deve intervir. Agora, a livre concorrência mercantil deve resolver, espontânea e eficazmente, os problemas econômicos e sociais relevantes: alocação eficiente dos recursos, distribuição de rendimentos, condições de trabalho, currículo das escolas e universidades, taxa de natalidade, qualidade do meio ambiente etc. Logo resta apenas ao Estado (ou aos organismos de decisão coletiva) zelar pelas boas condições de funcionamento do mercado: manutenção da ordem, elaboração de leis de proteção à propriedade privada, proteção às liberdades de expressão e de pensamento, carceragem, defesa das fronteiras contra inimigos externos etc. (MALAGUTI, 1998, p.60)

Em linhas gerais o Estado deve se ausentar e abdicar de seu papel executor minimizando seus gastos com investimentos sociais. O novo período marcado pelo advento neoliberal promove uma série de redefinições do papel do Estado desconstituindo-o de sua centralidade e limitando sua capacidade de ação através de inúmeras privatizações. A Inglaterra do período de Margareth Thatcher pode ser considerada pioneira na aplicação das medidas neoliberais impondo ao Estado um delineamento coerente às novas necessidades do capitalismo. Segundo Ribeiro (2008) as ações promovidas pelo governo Thatcher na Inglaterra tinham como objetivo implementar as políticas neoliberais adaptando-se à nova configuração do capitalismo, alterando, dessa maneira, as condições econômicas, sociais, assim como sua estrutura jurídico-institucional.

As políticas adotadas na Inglaterra de Thatcher e em menor grau nos Estados Unidos de Reagan atenderam às novas condições almejadas para a recomposição do capital possibilitando a proliferação de diversos conceitos e práticas a qual Antunes (apud RIBEIRO 2008, p.14) denominou como parte de “uma nova cultura empresarial” cujos valores do individualismo na busca pela sua inserção no mercado de trabalho mediante a aquisição de “competências e habilidades” tornaram-se predominantes. Destacam-se além de novos conceitos gerencialistas, o avanço dos trabalhadores terceirizados, ampliação do setor de serviços, elevação do trabalho autônomo, enxugamento das empresas, aumento das pequenas unidades produtivas, diminuição da estrutura burocrática gerencial, proporcionando relativo aumento do índice de desemprego (RIBEIRO, 2008).

Nas décadas de 1980 e principalmente nos anos de 1990, paulatinamente, tais iniciativas ganham musculatura e já se é permitido observar um amplo processo de internacionalização do capital. Segundo Frigotto (1996, p.83) “a busca de recomposição do lucro pelo capital, que já era internacionalizado, dá-se fundamentalmente mediante a globalização do mercado. O capital rompe as fronteiras nacionais e constitui-se num poder global.” A chamada “globalização” da economia cria um cenário marcado pelo

(...) crescimento das atividades internacionais das firmas e dos fluxos comerciais; ampla mudança da base tecnológica (...); reordenação dos mercados, com uma maior importância da Ásia; intensificação da circulação financeira, caracterizada pela expansão na mobilidade e na intermediação do capital internacional; predominância das trocas ditas intra-setoriais; reorganização dos grupos industriais em redes de firmas.” (CARCANHOLO, 1998, p.16)

A desregulamentação dos mercados e a abertura para o comércio exterior são caracterizadas como uma porta de entrada ao modelo econômico globalizado para as nações do mundo. Paralelo a esse movimento de abertura econômica e política a globalização é apresentada como um caminho natural e irreversível a toda nação que almeja gozar dos benefícios do mercado mundial e, do mesmo modo, as políticas neoliberais são as únicas capazes de oferecer tais possibilidades. Verifica-se que as políticas neoliberais e o processo de internacionalização do capital caminham juntos amparados por uma base ideológica significativa que almeja transmitir a ideia de que as únicas formas de superar a “crise” e o atraso econômico passam pelas esteiras da globalização e da aplicação do pensamento neoliberal. De acordo com a autora

(...) estamos vivendo uma situação completamente nova: a globalização da economia, promovida pelas forças do mercado, que finalmente podem agir em liberdade depois de abolir as restrições que o Estado lhes havia imposto. Nesse sentido “ela se funda sobre a ideologia do pensamento único, a qual decretou que somente uma política econômica é possível de agora em diante e que somente os critérios do neoliberalismo e do mercado (competitividade, produtividade, livre-troca, rentabilidade, etc.) permitem a uma sociedade sobreviver num planeta que se tornou uma selva concorrencial. (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, p.97)

A globalização é uma ideologia, pois “expressa posições e interesses de forças econômicas extremamente poderosas e vem comandando intensa luta ideológica – luta essa que passa pela mídia e pela universidade – para tornar-se dominante mundo afora” (IBIDEM,

p.98). Colaborando com mais um elemento de análise Gentili (1996, p.9) conceitua as políticas neoliberais como

(...) um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1996, p.9)

Partindo do pressuposto de que o neoliberalismo é uma construção hegemônica pode-se afirmar que tais princípios foram forjados contando com uma ampla rede sistematizada de divulgação e criação de consensos entre os mais diversos segmentos sociais incluindo os Estados nacionais. A essa articulação do capital merecem destaque a movimentação das agências internacionais de financiamento e as suas recomendações aos governos, através da publicação de diversos documentos, propondo mudanças em diversos segmentos.

Tais agências traduzem, através de seus documentos, necessidades do sistema produtivo emanadas após a crise fordista dos anos de 1970 advogando atualmente, em grande parte delas, orientações que partem do pressuposto de que a educação deve ocupar espaço privilegiado como medida extremamente eficaz de combate ao atraso econômico e a pobreza dos países denominados “em desenvolvimento”. Nota-se uma importância fundamental no papel desempenhado por estas instituições na disseminação das concepções que se adequam às necessidades do capital e na persuasão que estabelecem junto a países e governos. Segundo Fiori (apud SOUZA, 1999, p.59)

Deve-se a eles (agências multilaterais) um papel decisivo na construção do senso comum contemporâneo que condiciona a governabilidade dos países, indistintamente, à implementação das “reformas estruturais” e à construção de instituições político-econômicas transparentes e confiáveis do ponto de vista de estabilidade das leis e da manutenção dos equilíbrios macroeconômicos.

Apoiando-se principalmente na concessão de financiamentos e no fornecimento de orientações técnicas destinadas a países periféricos estas agências, notadamente, o Banco Mundial (BM), congregam um conjunto de entidades que influenciaram, quando não, ditaram,

as ações políticas de inúmeros países. Pode-se exemplificar através da centralidade que recebeu o BM na condução da reestruturação econômica dos países em desenvolvimento nos anos posteriores a década de 1970 através da implementação dos conhecidos programas de ajuste estrutural. Apoiando-se em Soares

“(…) o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (2003, p.21)

Desse modo, o alastramento da crise de endividamento que marcou os anos de 1980 gerou um ambiente muito propício para o BM dada à fragilidade dos países endividados e a escassez de empréstimos oriundos dos bancos privados após a moratória mexicana. Uma das únicas formas dos países adquirirem recursos externos acabou sendo por via das agências multilaterais de financiamento, que por sua vez, impuseram rígidas condicionalidades para a aquisição de novos empréstimos. Essas condicionalidades transitaram na esfera dos princípios neoliberais e constituíram reformas que reestruturaram amplos aspectos dos países tomadores de empréstimos. Esse conjunto de políticas que atendiam as demandas do capital globalizado foram denominadas de Consenso de Washington¹² e suas principais orientações, segundo esse grande acordo global, seriam as únicas possibilidades que os países teriam para enfrentar e superar a crise e permitir “o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza (*trickle down effect*).” (IBIDEM, p.23, grifos do autor). É elucidativo constar que no início da década de 1990 o BM propôs um “pacote” para a América Latina denominado “reformas de segunda geração” (SOARES, 2003) dando prosseguimento às medidas da década de 1980. Destaca-se nesse novo “pacote” de reformas os seguintes pontos:

- aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- aumento da poupança interna por meio de reforma fiscal (redução do gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada;
- reforma (privatização) do sistema de previdência;
- estímulo ao investimento privado em infra-estrutura;
- flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);

¹² Segundo Gentili (1998, p.14) Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente nos enso comum das administrações governamentais latino-americanas. Os meios acadêmicos e jornalísticos popularizaram esse conjunto de propostas e discursos como o Consenso de Washington (...).

- reforma do sistema educacional;
- implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres;
- reforma institucional e reestruturação do Estado.¹³ (IDEM, 2003, p.28-29)

Observando a dimensão e as repercussões promovidas pelas agências no rumo das políticas dos países em desenvolvimento não se pode secundarizar sua influência na análise dos desdobramentos das reformas educacionais. Com esse intuito apresenta-se inicialmente algumas considerações acerca das principais orientações desferidas pelos organismos multilaterais para a área da educação e a seguir uma caracterização das modificações sofridas pelo Estado na promoção da Reforma do Aparelho do Estado ocorrida em 1995 imprimindo grandes modificações no cenário brasileiro.

1.2 As principais recomendações das agências multilaterais no campo educacional: um breve resumo

Os diversos documentos publicados pelas agências propõem iniciativas que, segundo as instituições, ao serem assumidas e desenvolvidas pelos governos federais, estaduais e pela sociedade de modo geral, em um plano mais amplo, promoveria condições favoráveis para o desenvolvimento do capital resultando em um conseqüente desenvolvimento econômico do país receptor. Dentre as muitas iniciativas, algumas delas esclarecidas no item anterior, as que se relacionam à educação ganharam centralidade. Num forte movimento, principalmente através da literatura internacional, disseminou-se a ideia de que as mudanças ocorridas no mundo produtivo demandaria uma formação educacional e profissional específica. Além do mais, os países ainda tinham que considerar uma conjuntura mundial inserida em um cenário globalizado extremamente competitivo o que levava ao fortalecimento de que a “educação para a modernidade” e a apreensão das novas tecnologias constituiriam o diferencial dos países que buscam sua inserção no concorrido mercado mundial e, posteriormente, usufruíram de um pretenso desenvolvimento (SHIROMA, 2002).

Não foi sem objetivo que as agências multilaterais dispensaram razoáveis esforços para tratar especificamente da educação mundial. Um grande número de reuniões, conferências e publicações, influenciaram reformas e medidas governamentais, principalmente os localizados na periferia do globo. Diversas recomendações tornaram-se

¹³ Cf. nota original p.29.

verdadeiros marcos referenciais na condução das políticas educacionais de governos afinados àquelas orientações.

As propostas educacionais contidas nos documentos devem ser vistas no contexto mais geral da reforma do Estado brasileiro, das suas políticas de ampliação da participação da iniciativa privada e do modelo de desenvolvimento que vem sendo implantado. Ou seja, como em qualquer administração, os programas setoriais devem estar ajustados aos seus objetivos gerais. (HADDAD, 1998, p 44)

Os diversos documentos publicados pelos organismos multilaterais representando cada qual sua instituição guardam certas variações em termos de princípios e concepções. Entretanto, “fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais na América Latina” (MIRANDA, 1997, p.40). O cenário em que essas formulações estão inscritas caracteriza-se por um processo global de reforma do Estado pautado nos marcos do neoliberalismo ao mesmo tempo em que se verifica a emergência efetiva de um mercado globalizado, competitivo e excludente. “Diante disso, a preocupação dos órgãos internacionais que se colocam na tarefa de pensar a ordem e a democracia no mundo é evitar que o processo de globalização gere mais pobreza e exclusão, comprometendo a estabilidade social e a paz mundial” (IBIDEM, p.38).

Embora o propósito não seja analisar em profundidade os princípios inerentes aos documentos destacam-se alguns que de certo modo traduzem de maneira geral os principais elementos que sustentam e perpassam atualmente a lógica propalada mundialmente e que alimentam as concepções e os fios condutores de um grande número de reformas na educação (SHIROMA, 2002). São eles:

- *A Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtiem (Tailândia) no ano de 1990 e financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento) e o Banco Mundial;
- *Prioridades y Estrategias para la Educación*, publicado em 1995 pelo Banco Mundial.
- Os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe) *Transformación Productiva com Equidad*, 1990; *Educación y*

Conocimiento:Eje de la transformación Productiva com equidad 1992 (CEPAL/OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe);

- *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996 por uma Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e coordenada pelo francês Jacques Delors.

Cabe ressaltar que cada documento/instituição por mais que seus objetivos mais amplos apresentem semelhanças é oportuno destacar que há divergências entre as agências multilaterais acerca da concepção de educação, prioridades de financiamentos, metodologias a serem empregadas, etc.

A partir dos documentos pode-se extrair um conjunto razoável de princípios dos diversos documentos citados que preservam semelhanças profundas com as medidas empreendidas através do projeto São Paulo faz Escola, objeto dessa pesquisa. Destacam-se algumas orientações pautadas, principalmente, nas manifestações do projeto São Paulo faz Escola implantado em meados de 2007 e que de certo modo demonstram terem sido influenciadas pelas orientações.

Retomando alguns trabalhos de pesquisadores que se dedicam à análise da política e da influência das agências de financiamento na educação (TOMMASI, WARDE, HADDAD 1998, 2003; MIRANDA 1997; SHIROMA 2002; SOUZA 1999; TORRES 1995; CORAGGIO, 2003) e com aporte nos documentos já citados pode-se afirmar que os principais eixos norteadores subjacentes congregam efeitos que se direcionam às demandas do mercado trabalho. No entanto, recomendações específicas ganham convergência entre as instituições quando pontuam a importância da educação na relação entre trabalho e desenvolvimento econômico. Nesse sentido, um conjunto razoável de medidas extremamente articuladas engendram políticas objetivando a incorporação pelo campo educacional de uma série de conceitualizações e reconceitualizações. Notadamente as agências se utilizam de um modelo econômico para compreender as implicações da educação. No caso, pode-se citar o BM pois

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 2003, p. 102).

Conseqüentemente não é raro observar hoje nas escolas denominações que tradicionalmente sempre orbitaram o mundo empresarial e que hodiernamente contaminaram o ambiente escolar mediante um movimento de reestruturação educacional proposto pelas reformas neoliberalizantes (GENTILI, 1996). Na rede estadual paulista verifica-se com certa clareza mecanismos que avaliam o rendimento dos alunos (SARESP)¹⁴, produzem índices e metas por unidades escolares (IDESP)¹⁵ e avaliam o desempenho dos professores (SARESP + FLUXO ESCOLAR = IDESP)¹⁶ para uma futura bonificação em dinheiro. Tais constatações são condizentes à recomendações do BM pois

Em todos os estágios deve haver especificação mais clara de objetivos e maior monitoramento de insumos e resultados. Há ênfase no “estabelecimento de padrões” de rendimento e na necessidade de se dar mais atenção aos resultados da educação. Deve haver menos gerenciamento por meio de estruturas burocráticas centralistas e mais gerenciamento por objetivos e indicadores de performance – “uma orientação por resultados”. (LAUGLO, 1997, p.12)

Há nitidamente um forte apelo aos aspectos oriundos da administração gerencialista justificado, segundo a perspectiva neoliberal, pela crise porque passa a educação e sua ineficiência em oferecer um serviço de qualidade. Dessa forma, uma das únicas maneiras de se possibilitar à escola o oferecimento de um serviço qualificado é promover “uma profunda *reforma administrativa* do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: *a qualidade dos serviços educacionais*” (GENTILI, 1996, p.18, grifos do autor). Se por um lado é facultada à reforma administrativa a responsabilidade pelos aspectos gerenciais que instilam uma regulação específica sobre a escola e seus professores no “oferecimento dos serviços” cabe a uma outra frente, nem por isso desarticulada desta, re-conceitualizar os eixos que norteiam os currículos escolares de modo que se alinhem ao novos “códigos da modernidade”.¹⁷ É sobre essa orientação que o próximo item tratará até porque, dentre as ações que compõem o conjunto de reformas do governo do Estado de São Paulo há uma nova proposta curricular.

¹⁴ Sistema de Avaliação de Rendimento da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

¹⁶ Utilizando-se o rendimento dos alunos (prova do Saresp) articulado ao fluxo escolar da unidade se produz um índice (Idesp). Este é comparado ao índice (meta) anterior observando qual foi o percentual alcançado. É mediante o percentual alcançado pelo conjunto da escola que se dimensiona o valor do bônus a ser recebido pelos professores, direção e coordenação.

¹⁷ Segundo o documento da CEPAL códigos da modernidade são representados pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e aptidões imprescindíveis para que o indivíduo participe da vida pública e colabore no desenvolvimento produtivo na sociedade moderna. (BIELSCHOWSKY, 2000)

1.2.1 A centralidade do currículo, a formação do indivíduo e os “códigos da modernidade”

A preocupação em estar “alinhando” o que se aprende na escola segundo as necessidades das novas orientações do mundo do trabalho justifica-se pela retomada e proliferação da educação compreendida como *capital humano* nos documentos das instituições (FRIGOTTO, 1995; SHIROMA 2002). É muito sugestiva a definição de educação como

(...) um investimento que dá retornos econômicos e sociais favoráveis para o país como um todo, assim como para os seus membros individualmente. Um estudo dos países mais industrializados concluiu que nenhum teria alcançado crescimento econômico significativo sem ter primeiro conseguido a universalização do ensino fundamental. (BM, Educação de qualidade para todos, ano p.1)

No mesmo sentido

Nos países desenvolvidos e nas experiências bem sucedidas da chamada “industrialização tardia” em outras regiões, existe um claro reconhecimento do caráter central que têm a educação e a produção de conhecimento no processo de desenvolvimento, e, nos países da região latino-americana, essa atitude vem-se alastrando progressivamente. A disseminação dos valores, da dimensão ética e dos comportamentos próprios da moderna cidadania, bem como a geração das aptidões e qualificações indispensáveis para a competitividade internacional (cada vez mais baseada no progresso técnico) recebem uma contribuição decisiva da educação e da produção e difusão do conhecimento, por conseguinte, é um instrumento crucial para enfrentar o desafio tanto no plano interno, que é a cidadania, quanto no plano externo, que é a competitividade. Compreende-se, portanto, que essa dimensão seja central para a proposta da CEPAL a respeito da transformação produtiva com equidade. (BIELSCHOWSKY, 2000 p.913)

Como se pode notar a educação tanto na proposição do BM como na proposta cepalina é concebida como um marco fundamental para o desenvolvimento econômico sendo que “(...) o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque – segundo os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento na renda” (CORAGGIO, 2003 p.99). No entanto, a tradição da instituição cepalina através da enfática defesa da equidade social tenta impingir em suas propostas “um rosto humano” às relações inscritas sob o modelo sócio-econômico atual (ZIBAS, 1997, p.60).

Cabe ressaltar que dentro da esfera de investimentos em educação o ensino fundamental é privilegiado sob o argumento de que a taxa de retorno do investimento feito nos anos iniciais é superior ao nível do ensino médio e superior. Ou seja

Para apoiar esta teoria, utilizavam-se estimativas – por meio de regressões estatísticas históricas – relativas ao aumento de renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia), que seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional com pós-graduação em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante. Por esta razão, o investimento na educação primária traria mais vantagens sociais do que na secundária e na superior, uma vez que, somando os maiores aumentos de rendas pessoais se conseguiria um incremento maior na renda nacional por unidade de valor adicional investida. (CORAGGIO, 2003, p.106)

Analisando os diversos documentos das agências internacionais Miranda (1997) elabora uma importante síntese apontando a proposição de um novo paradigma de conhecimento. O conhecimento nesse caso estaria atrelado à transformação produtiva e ao desenvolvimento de determinadas habilidades consideradas relevantes que possibilitassem ao indivíduo o manejo das diversas inovações tecnológicas propaladas pela globalização e pelo acirramento da competitividade entre os mercados no atual estágio do capitalismo. A partir de considerações críticas a autora caracteriza esse novo paradigma:

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo. Nessa proposição, não só a concepção de conhecimento parece ter sido alterada, mas também se alteraram a relação deste com as pessoas, a sua maneira de utilizá-lo, o lugar que ele ocupa em suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o seu cotidiano em casa, no trabalho, na rua, nos serviços, na igreja. (MIRANDA, 1997, p.41)

De modo complementar, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem no ano de 1990, sugere claramente que o eixo norteador do encontro deveria ser a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem” (NEBA) de crianças, jovens e adultos. A declaração influenciou os rumos da educação brasileira a ponto de em 1993 ser publicado no Brasil o Plano Decenal de Educação para Todos traçando metas regionais em

harmonia com as posições definidas pelos organismos internacionais (SHIROMA, 2002, p.62).

Segundo o artigo 1 da declaração as necessidades básicas de aprendizagem constituem

(...) tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1998, p.3)

Esse conjunto razoavelmente articulado de implicações norteadoras que tangenciam o que se deve ou não aprender caminha no sentido de se lapidar, principalmente através da formação escolar, o “novo trabalhador” para a nova “sociedade da informação” (HADDAD, 1998). É possível extrair das argumentações de Miranda (1997) alguns apontamentos sugerindo as habilidades, as competências e os comportamentos que os indivíduos devem adquirir segundo os princípios defendidos pelas instituições multilaterais. Conforme a autora:

O “saber fazer” significa o conhecimento orientado por sua operacionalidade. Essa concepção guarda semelhanças e distinções com o que a conhecida Escola Nova vem chamando, por todo este século, de “aprender a aprender”. (...) O “saber usar” requer modalidades de aprendizagem que se efetivem “mediante o uso de sistemas complexos”. A medida do conhecimento é a possibilidade de vinculação com os sistemas propostos pelo progresso técnico. A funcionalidade do conhecimento é evidente: saber para quê? Espera-se que o processo de ensinar-aprender seja transformado por essa necessidade de aplicação imediata: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando. O “saber comunicar” sugere que o conhecimento tem sua validade e significação dimensionados pelas possibilidades incessantemente recriadas pelas novas tecnologias de comunicação. O conhecimento deverá circular pelo mundo por meio da informática e das telecomunicações e essa capacidade de distribuir e “acessar” os conhecimentos é uma exigência da produção e da vida social. O conhecimento se confunde com informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações. (MIRANDA, 1997, p.42 e 43)

Observa-se uma similitude considerável entre os princípios difundidos pelo documento e as bases da nova proposta curricular para o ensino fundamental da SEE do estado de São Paulo. Em ambos há uma forte tendência em valorizar aspectos relacionados aos preceitos básicos da leitura, escrita, rudimentos da matemática e a solução de problemas.

Em um movimento mais amplo Torres (2003) aponta que uma reforma educativa passa de forma imprescindível por uma reforma curricular de modo que se atinja especificamente as relações práticas que ocorrem dentro da sala de aula. Por um lado constata-se a iniciativa preferencial de se optar pelo currículo efetivo em detrimento do currículo proposto, ou seja, o oficial formatado por especialistas em programas específicos. O argumento, no caso do BM, para não se empreitar em uma reforma que tome como plataforma a modificação do currículo oficial se estabelece nos resultados, isto é: a intervenção não modifica e não cria melhorias em sala de aula (TORRES, 2003). Já o currículo efetivo¹⁸ “implica em trabalhar com todos os elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem: os docentes, os textos e materiais educativos, o espaço escolar, o tempo de estudo, os modos de gestão escolar etc. O professor ocupa lugar de destaque dentro desses elementos” (IBIDEM, p.160).

Paralelamente às ações no campo do currículo muitas orientações recomendam o desenvolvimento de mecanismos que estabeleçam certo controle sobre o trabalho docente. Esses mecanismos se traduzem através da instauração de sistemas de avaliação do desempenho do professor. Tornou-se lugar comum nas orientações das instituições o foco nos resultados da aprendizagem (BM, 1995; DMET¹⁹, 1990) e no desenvolvimento de instrumentos de avaliação e aferição do desempenho do sistema escolar. A responsabilização pelos resultados é outra forma disseminada pelas instituições no conjunto de ações articuladas pela construção de uma tradição escolar distinta daquelas que os professores com mais experiência estão acostumados.

Princípios pautados pela competitividade, desempenho, equidade, eficiência e individualismo estão forjando o novo discurso das reformas educacionais. Contudo, tais valores devem ser analisados sob uma perspectiva sistêmica, o que significa que as ações voltadas para a área educacional estão articuladas a amplos segmentos da sociedade, que num processo anterior às investidas específicas ao sistema escolar, impingiram uma reformatação conceitual no próprio aparelho que articula sua sustentação, ou seja, o Estado. Desse modo, a partir e concomitantemente à reforma do Estado, os objetivos inscritos sob a égide das proposições dos organismos multilaterais imprimiram substancialmente, mas não sem

¹⁸ Segundo Torres (2003) o currículo efetivo é aquele que se desenvolve essencialmente na sala de aula utilizando ou não textos escolares e que passa pelas decisões tomadas pelo professor. Nos parece que esse tipo de intervenção carrega consigo o objetivo de modificar a prática cotidiana da dinâmica da sala de aula pela sua raiz.

¹⁹ Declaração Mundial de Educação para Todos.

resistências, seu *modus operandis* e sua concepção de Estado e educação sistematizando o advento de uma série de outras reformas nos Estados que compõe o Brasil.

Pela importância que o movimento de reforma do Estado de 1995 significou para amplos setores da sociedade, é relevante caracterizar as alterações ocorridas e as implicações para a educação para se ter elementos teóricos que subsidiem as análises que se pretende fazer sobre a repercussão para o trabalho docente, da atual política educacional do Estado de São Paulo, representados, entre outros, pelo projeto São Paulo faz escola.

1.3 A reforma do Aparelho do Estado de 1995 e a introdução de novas bases de gestão

A reforma de 1995 significou a construção de uma lógica que deu segmentação às adaptações necessárias exigidas pela recomposição do capital em nível mundial frente à crise dos anos de 1970 e 1980. A “reconstrução” do aparelho do Estado foi fortemente marcada pelos ajustes de caráter neoliberais centrados na desregulamentação, descentralização/autonomia, privatização (FRIGOTTO, 1996) e na inserção predominante da gestão gerencial.

Um conjunto de princípios, valores e conceitos estão sendo redefinidos e/ou substituídos por uma lógica que opera segundo preceitos típicos das organizações empresariais. Entretanto, essas mudanças não se devem apenas às repercussões emanadas pela reforma do Estado, pelo contrário, a própria reforma é resultante das recomendações e “condicionalidades” das agências multilaterais de crédito somadas à afinidade política e econômica da gestão de Fernando Henrique Cardoso.

No Brasil as medidas empreendidas pelo presidente Fernando Collor de Mello a partir de sua posse em 1990 deram início as alterações que inseriram o país na dinâmica da economia mundial resultando em amargas conseqüências para os brasileiros. No período de seu governo, antes de seu impedimento pelo Congresso Nacional em 1992, “(...) deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia” (SHIROMA, 2002, p.55).

Todavia, foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso que efetivamente se inicia o desenvolvimento de um projeto buscando viabilizar, de fato, a adaptação do país ao novo modelo de desenvolvimento econômico, ou em outras palavras, dar continuidade ao processo de reestruturação econômica. Em meio a tantas reformas considera-se relevante destacar a reforma do Aparelho do Estado de 1995 por sua amplitude e pelos desdobramentos que gerou, impulsionando significativas mudanças posteriores. Destacar as principais

características da reforma do Aparelho do Estado em uma pesquisa cuja proposta se insere nas implicações de determinado projeto para o trabalho docente justifica-se mediante a importância, a magnitude e as consequências desta reforma para os mais variados setores da sociedade, principalmente o educacional.

No intuito de agilizar as modificações necessárias ao novo paradigma produtivo e a “nova ordem mundial” é criado em 1995 um ministério exclusivo para a Reforma do Estado: o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE²⁰) tendo a sua frente o Professor Luiz Carlos Bresser Pereira. As modificações ocorridas em 1995 lançaram as bases para um conjunto de mudanças e re-conceitualizações que abarcaram as três esferas de poder.

Os objetivos da reforma do aparelho do Estado eram amplos. Entre eles se inscrevia a preocupação em inserir o país no cenário mundialmente competitivo e globalizado. Para tanto, reformas precisavam ser feitas de modo a delinear um Estado segundo as necessidades postas pelas novas exigências emanadas pelo capital no pós-crise. Um dos fundamentos utilizados como base para a reforma é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) cujos principais tópicos versam sobre a reconstrução do Estado. Conforme o documento

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p.12)

Nesse sentido, compreende como eixos norteadores centrais da reforma do aparelho do Estado:

- Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.
- Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.
- Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.
- Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União. (IBIDEM, p.45)

²⁰ Passaremos a utilizar a sigla MARE nos referindo ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

Conseqüentemente, duas mudanças foram propostas produzindo grande repercussão e alterando substantivamente a estrutura do Estado. Publicização e privatização por um lado e incorporação dos princípios da administração gerencial por outro (RIBEIRO, 2008). Publicização²¹, segundo o documento, configura-se como “(...) a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de **educação**, saúde, cultura e pesquisa científica (BRASIL, 1995, p.12-13, grifos meus). Já a “privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada” (BRASIL, 1997, p.19).

A outra mudança circunscreve-se no desenvolvimento de uma gestão pautada pela administração pública gerencial. Considera-se a instauração do modelo gerencial uma das medidas que mais geraram implicações do ponto de vista de controle direto e indireto, objetivo e subjetivo, por parte das instituições sobre seus servidores e funcionários. Segundo Shiroma (2006, p.5)

O gerencialismo é hoje apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho, os resultados. É voltado à inovação, requer dinamismo, é centrado no cliente.

Há um conjunto de definições contidas no documento (BRASIL, 1995, p.14-18), apresentadas a seguir, que sintetizam os principais aspectos da reforma gerencial. Paralelamente, se organizou tais elementos em tópicos no intuito de facilitar seu reconhecimento e localização.

- Reforma pautada pelos valores da eficiência e da qualidade paralelamente ao desenvolvimento de uma cultura gerencial;
- Definição precisa dos objetivos e controle *a posteriori* dos resultados;
- Estabelecimento de competição administrada no interior do próprio Estado e competição por resultados;

²¹ A palavra publicização foi criada pelo governo para distinguir a propriedade pública não estatal da propriedade pública e da privada. A publicização pressupõe a extinção de órgãos ou entidades estatais subseqüente absorção de suas atividades por Organizações Sociais. O processo de publicização visa assegurar o caráter público e o direito privado da nova entidade, assegurando-lhes, assim, uma maior autonomia administrativa e financeira. As Organizações Sociais por sua vez, são organizações públicas não-estatais, mais especificamente fundações de direito privado que celebram contratos de gestão com o Poder Executivo com aprovação do Poder Legislativo, ganhando o direito de fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. (PETRUCCI, V; SCHWARTZ, L. apud RIBEIRO, 2008, p.18)

- Cidadão compreendido como contribuinte de impostos e cliente de seus serviços;
- Fundamenta-se nos princípios da confiança, descentralização da decisão, flexibilidade de gestão, horizontalidade de estruturas, incentivos à criatividade;
- Avaliação sistemática, recompensa por desempenho, capacitação permanente.

Percebe-se que uma série de novos conceitos foram implementados após o advento da administração pública gerencial. Ao mesmo tempo as responsabilidades e a organização do Estado foram redefinidas. Destaca-se no quadro 1 a combinação entre as estruturas e as mudanças na forma de gestão:

	FORMAS DE PROPRIEDADE			FORMA DE ADMINISTRAÇÃO		INSTITUIÇÕES
	ESTATAL	PÚBLICA NÃO ESTATAL	PRIVADA	BUROCRÁTICA	GERENCIAL	
NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios		●			●	Secretarias Formuladoras de Políticas Públicas
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Polícia, Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Seguridade Social Básica	●				●	Agências Executivas e Reguladoras
SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publiciza →	●	Privatização		●	Organizações Sociais
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresa Estatais	Privatização →		●		●	Empresas Privadas

Quadro 1. Fonte: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. (BRASIL, 1995, p.48)

Observa-se com clareza no quadro acima a dimensão da reforma federal. Seus objetivos reestruturam substantivamente a organização do Estado especificando a forma de propriedade (estatal, pública não-estatal e privada), de administração (burocrática ou gerencial) e quais instituições devem dar consecução às diversas responsabilidades colocadas. Evidencia-se no quadro acima que embora não conste explicitamente, é possível supor que a educação se localize na esfera dos serviços não-exclusivos e, ao mesmo tempo, sugere que sua administração tenha um caráter gerencial. Isso equivale a dizer que “(...) o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas”. (BRASIL, 1995, p.41). Mais a frente o documento especifica os objetivos desse setor:

Transferir para o setor público não-estatal estes serviços, através de um programa de “publicização”, transformando as atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para

celebrar contratos de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (IBIDEM, p.46-47).

Ainda segundo o documento:

No setor de atividades exclusivas e de serviços competitivos ou não exclusivos, o importante é a qualidade e o custo dos serviços prestados aos cidadãos. O princípio correspondente é o da eficiência, ou seja, a busca de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços colocados à disposição do público. Logo a administração deve ser necessariamente gerencial. O mesmo se diga, obviamente, do setor das empresas, que, enquanto estiverem com o Estado, deverão obedecer aos princípios gerenciais da administração. (BRASIL, 1995, p.43)

Nota-se um movimento de re-significação de conceitos relacionados à educação quando este é deslocado para o âmbito dos serviços não exclusivos do Estado. Este movimento acaba por nivelar as atividades ligadas à educação a serviços de outra natureza, promovendo, dessa forma, a possibilidade de terceirização e privatização (SOUZA, 1999). Evidencia-se que a educação passa da esfera do direito para tornar-se uma mercadoria suscetível a negociações regidas pela lógica do custo-benefício. Do mesmo modo “os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas.” (IBIDEM, p.17). Já o cidadão deixa de ser aquele dotado de direitos e deveres para ser um cliente dotado de poder de consumo e escolha do melhor serviço e/ou produto, pois “a administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços.” (IBIDEM, p.17) .

A reforma do Estado de 1995 carrega consigo a concepção de que políticas públicas e sociais não são sinônimos de políticas estatais. Da mesma forma

Essa concepção de reforma tem como pressuposto, que o mercado é portador de uma racionalidade econômica e é o principal agente do bem-estar social. O projeto de reforma não pressupõe apenas a saída do Estado do setor de produção de bens e serviços para o mercado, mas também dos serviços públicos. (SOUZA, 1999, p.98)

Segundo Chauí (apud SOUZA, 1999) observa-se uma confusão conceitual entre direitos e serviços sociais, pois saúde, cultura e educação são direitos sociais do cidadão e não apenas meramente serviços a serem oferecidos. A reconceitualização colocada em prática a

partir da reforma do aparelho do Estado a nível federal serviu de base para inúmeras reformas nos estados brasileiros.

O novo modelo de Estado mais preocupado em regular as ações da sociedade, deu sustentação política e ideológica para que os princípios da concepção gerencial de administração pública fossem proliferados para outros níveis de governo impactando as administrações com bases na racionalidade, na competitividade interna, no controle e avaliação pelos resultados e uma série de outros mecanismos que gradativamente foram sendo implementados no intuito de que os “serviços” que ainda são oferecidos pela máquina pública fossem permeados pela mesma eficiência e eficácia que pretensamente detém a iniciativa privada.

Como era previsto, as reformas desencadeadas pelos governos não consideraram a especificidade de cada setor impondo um conjunto de modificações orientado pela gestão gerencial. Por sua vez, na área da educação, se permitiu a gradativa consolidação de processos de intensificação do trabalho, implementação de mecanismos de controle articulados a um sem número de avaliações, tanto de rendimento discente quanto do trabalho do professor. É nesse panorama que as reformas advindas sob o manto do projeto “São Paulo faz escola” deram continuidade, intensificando e aprofundando, as políticas passadas que alocavam no professor o grande responsável pela qualidade da educação. Foi a partir dessa conjuntura extremamente imbricada entre esfera de remodelamento do Estado e incorporação de princípios típicos da esfera privada que o professorado teve contato com um conjunto extremamente sistematizado e articulado de mecanismos de controle sobre seu trabalho. Portanto, detalhar os mecanismos, seus fundamentos, como eles agem, suas denominações e objetivos é um desafio que não se pode abrir mão, uma vez que reside nesse processo os eixos centrais das políticas de reforma da educação do Estado de São Paulo.

1.4 A nova lógica de gestão e os sistemas de controle sobre o trabalho docente

Antes de iniciar as ponderações específicas acerca dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente é necessário lembrar que as intervenções atuais sobre o trabalho do professor estão referenciadas sob o panorama de uma lógica mais ampla que perpassa a gestão do trabalho e a sua relação com o mundo da produção. Desse modo, as novas formas de avaliação do trabalho docente foram influenciadas pelas próprias mudanças ocorridas na cadeia produtiva. Em outras palavras, para se compreender o processo de avaliação e controle docente atual é necessário pontuar algumas mudanças ocorridas no mundo do trabalho,

especificamente, o controle e a gestão pelas teorias administrativas oriundas da esfera empresarial.

Para dar conta da reprodução da lógica do capital é preciso que a escola, assim como outras organizações sociais, se ocupe daquilo que estamos chamando aqui de controle ideológico do trabalho. Essa tarefa será desempenhada não apenas através das difusão/socialização de hábitos e atitudes, mas a partir da adoção dos mecanismos/estratégias empregados pela administração/gestão que se desenvolve, não apenas nas empresas capitalistas, mas em um conjunto de organizações/instituições sociais. A escola reproduz a lógica do capital no espaço da difusão do conhecimento, mas também no da organização do trabalho que é por ela realizado. (ZANARDINI, 2006, p.16)

Cabe esclarecer que a utilização da concepção administrativa capitalista na administração escolar é utilizada sob a alegação de que a escola, mesmo não sendo uma empresa e tendo objetivos diferentes, elas são semelhantes, e para que também sejam eficientes e alcancem níveis de produtividade razoáveis também devem utilizar os mesmos pressupostos administrativos (IBIDEM, 2006). Para tanto, Paro (1988) alerta que o viés universalista das proposições científicas da administração capitalista desempenha uma função extremamente ideológica ao apresentar a administração como uma atividade neutra e inofensiva, o que por sua vez acaba ocultando o caráter de gestão e controle sobre o trabalho. Zanardini (2006, p.17) afirma que um dos objetivos da administração escolar seria equiparar os sistemas escolares às organização que atingem índices produtividade, eficiência e racionalidade.

No entanto, dentro da perspectiva da administração capitalista, notadamente após a década de 1970²² se explicitou que o modelo de gestão orientado pelo fordismo-taylorismo apresentava sinais de limitação enquanto modelo de organização da produção. Paralelamente, novas tecnologias somadas à globalização e internacionalização da economia acabaram produzindo e exigindo um modelo mais elaborado, flexível, dinâmico e coerente aos novos padrões de produção. Desse modo a predominância da rigidez, hierarquização e linearidade da lógica fordista-taylorista dá lugar ao que ficou conhecido como processo de acumulação flexível²³. Porém, a “flexibilidade” intrínseca a esse novo modelo de organização do trabalho e da produção se dá sob novas formas e estratégias de controle sobre os mesmos. Zanardini (2006, p.64) sobre esse aspecto esclarece:

²² Já que nessa década a crise econômica dos anos de 1970 (conhecida como Crise do Petróleo) referenciou não uma ruptura, mas uma transição a um novo momento de recomposição do capital tendo em vista a continuidade e aperfeiçoamento em seu processo de acúmulo.

²³ Cf. Zanardini (2006).

(...) o controle dos trabalhadores pelo capital pede novos parâmetros, que muitas vezes aparecem como mais sutis, uma vez que, por exemplo, haveria uma relativa diminuição da parcelarização do trabalho e da presença do supervisor direto associado à figura do capataz, presentes no modelo taylorista-fordista, e o incentivo para a introdução de técnicas e dinâmicas que possibilitariam a incorporação de novos valores, de valores ligados à subjetividade, à emoção e ao sentimento; uma “nova racionalidade”. (ZANARDINI, 2006, p.64)

O advento desse novo modelo pode ser inscrito na perspectiva de resposta do sistema capitalista à crise de 1970, entretanto, não se restringiu apenas à esfera de um novo modelo produtivo. A recomposição do capital exigiu um amplo leque de modificações sob a batuta da perspectiva neoliberal, item já discutido anteriormente.

Nessa perspectiva se verifica também a reformulação do Estado que passa de um Estado provedor, interventor, desempenhando em grande parte os investimentos nos mais diversos segmentos da sociedade (Estado de bem estar social, nos países capitalistas centrais), para um Estado que apenas fiscaliza, regula as ações do mercado de modo que este predomine e passe a operar nas instâncias que antes eram estatais (Estado mínimo). Essa reformulação contou ainda com a substituição do modelo de administração pública burocrática pelo modelo de administração pública gerencial. Descartando as coincidências, no mesmo período a educação começa a ocupar um espaço central nas discussões dos organismos multilaterais, quando estes, recuperando o conceito de capital humano, re-consideram, destacando a educação como um fator precípua na busca pela inserção dos países em desenvolvimento no competitivo mundo globalizado.

Para tanto, será necessário que os Estados reformem seus sistemas de ensino de modo que se estabeleça uma lógica coerente com os novos rumos estabelecidos pelo conjunto hegemônico mundial²⁴, superando assim, a crise que, segundo os especialistas e teóricos neoliberais, afugentam e emperram o oferecimento de uma educação com qualidade, eficiente e pautada na equidade.

1.5 A avaliação docente como mecanismo de busca da qualidade da educação

As reformas que se aplicam atualmente à educação, na maioria das vezes, partem de um pressuposto que há muito sustenta as investidas reformistas nos sistemas educacionais. O mesmo argumento fomentou a reforma do Estado e de suas instituições

²⁴ Como, por exemplo, as orientações de reformas contidas no documento: Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL, 1992).

afirmando – na perspectiva ideológica neoliberal – que o problema da eficiência e da falta de qualidade dos serviços prestados à população tinham origem na burocracia e no gigantismo do Estado que por sua vez operavam sob uma lógica letárgica, ineficiente, endógena e clientelista. Nas palavras do autor

Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam hoje, basicamente, uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mais do que uma crise de *universalização* e de *extensão* dos serviços oferecidos. A expansão acelerada da oferta educacional, durante a segunda metade do século produziu-se, segundo esse argumento, sem que a mesma tenha sido acompanhada de uma distribuição eficiente dos recursos destinados ao setor e sem um controle eficaz da produtividade alcançada pelas instituições escolares. (...) A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento, de *management* das políticas educacionais. Em suma, uma profunda crise de *qualidade*. (GENTILI, 1998, p.16, grifos do autor)

Portanto, na visão neoliberal a saída para que os sistemas educacionais supram a falta de qualidade dos serviços educacionais está no modelo de gestão adotado. Nesse caso deve superar o modelo burocrático, linear, padronizado e rígido por um modelo gerencial no qual a implementação de valores competitivos devem ser introduzidos como ferramentas centrais na busca da qualidade da educação. Consequentemente

A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferenciada do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam. (GENTILI, 1998, p.18)

Pelos trabalhos analisados parece que o posicionamento acima descrito de certo modo predomina nas reformas em andamento, até porque, segundo Afonso (2009) alguns estudos demonstram que mesmo em países diferentes, tanto nos aspectos econômicos quanto de localidade, apresentam caminhos semelhantes no desenvolvimento de suas políticas educativas, notadamente as avaliativas. De acordo com Bruno (1997) esse fenômeno se justifica, pois, a mobilidade do capital é cada vez mais crescente sendo que a educação deixou de ser um assunto da esfera nacional contando cada vez mais com a interferência incisiva dos organismos internacionais.

Levando em conta o movimento predominante que considera que os problemas relativos à escola são de ordem administrativa e gerencial²⁵ e não político-estrutural (sistema sócioeconômico vigente), são focalizados agora alguns pressupostos teóricos específicos relativos ao desenvolvimento de políticas educacionais que tem seu foco direcionado ao controle e a gestão das ações desencadeadas nas escolas, o que por sua vez, acaba tomando, em última instância, o trabalho do professor como alvo para as intervenções exógenas.

Bruno (1997) afirma que atualmente são colocadas em prática na rede pública adaptações do próprio sistema escolar às tendências do capitalismo contemporâneo, sugerindo alterações que abarquem funções administrativas, de gestão da escola e dos processos relativos ao trabalho dos professores, acompanhando, de modo geral, o quadro de reestruturação das formas de organização do trabalho. Do mesmo modo

O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda, por empresas, no caso de parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo. (IBIDEM, p.40)

Tais considerações articulam-se sobremaneira à reforma do Estado quando este impingiu ao sistema público os princípios da administração pública gerencial alterando e desconsiderando as especificidades dos diversos segmentos que compõe a esfera pública. Evidenciou-se dessa maneira que direitos sociais da população passam a ser conceituados como serviços prestados, por isso, aptos a serem quantificados, avaliados e oferecidos segundo uma lógica que acompanha e sintetiza os princípios de um incipiente mercado, já que o Estado apenas regula e estabelece “(...) as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como *auditor* avalia seus resultados” (BALL, 2004, p.1106, grifo meu).

A partir deste entendimento busca-se enfaticamente a *qualidade* da educação – mesmo considerando o termo suscetível e relativo a diversas interpretações – porém, o conceito de qualidade promovido pelas reformas diz respeito a uma visão meramente econômica, técnica, pragmática, gerencial e administrativa (SILVA, 1996). Para Souza (1999, p.118) “A

²⁵ Um exemplo de posicionamento que incumbe à própria escola e seus sistemas como responsáveis pelos problemas relativos a qualidade da educação pode ser encontrado no livro de Mello (1994).

qualidade, nesta perspectiva, encontra-se subordinada à concepção de produtividade do sistema educacional, de redução das perdas (evasão e repetência), de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho .” Na mesma linha Santos (2004) afirma que a qualidade da educação se define mediante a quantidade de dinheiro utilizado perpassado pelos critérios operacionais de economia, eficiência e efetividade.

A concepção de qualidade utilizada aproxima-se da chamada Gerência da Qualidade Total (GQT) e dissemina-se amplamente para fora dos espaços empresariais sendo difundida vigorosamente nas gestões públicas e, conseqüentemente, para a realidade escolar. A GQT tem sua metodologia alicerçada para extrair o máximo de eficiência da empresa, por outro lado, no âmbito público, “(...) suprime, esconde, silencia o fato de que a qualidade de um bem social como a educação está estreitamente ligada a desigualdades sociais organizadas em torno da classe social, do gênero e da raça, entre outros eixos.” (SILVA, 1996, p.173). A política da *qualidade total* implica indiretamente um modelo de sociedade que se organiza a partir dos valores do mercado elegendo como arena central da regulação social instrumentos forjados a partir da competitividade e da meritocracia . Todavia, o sistema educacional não aplica ou implementa na maioria das vezes as iniciativas administrativas diretamente da empresa para a escola. O processo ocorre de uma forma mediada considerando os aspectos mais amplos situados no mundo da produção²⁶.

A busca pela qualidade da educação também diz respeito à facilidade de se criar consensos²⁷ a partir de elementos que, raramente e a grosso modo, poderiam ser contestados pelas amplas camadas da população. Dificilmente se poderia discordar da ideia de políticas educacionais que perseguissem ações para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, o discurso da qualidade vem acompanhado de um conjunto de medidas que uma vez

²⁶ Zanardini (2006, p.17) afirma que “Nessa lógica, não há uma mera reprodução da administração empresarial na administração escolar, ou uma transposição da perspectiva de gestão/controle do trabalho feita na empresa capitalista para a escola, mas há entre elas uma estreita ligação, mediada pelas modificações que se estabelecem no âmbito do padrão capitalista de produção e acumulação. Nessa lógica, as diferentes organizações sociais reproduzem a mesma perspectiva de gestão e de controle do trabalho porque são produzidas em um mesmo contexto político, econômico e social, o qual exige a reprodução de uma dada racionalidade que, (...) é entendida aqui como uma categoria que reúne uma série de condições/elementos necessários ao melhor curso de desenvolvimento/obtenção dos fins do capital.”

²⁷ Mello (1994) destaca a importância central dos educadores e pesquisadores para a criação de consensos em torno da melhora da qualidade da educação por eles constituírem um canal privilegiado de contato com a base do professorado além de serem formadores de opinião. Critica, no entanto, que os educadores e pesquisadores, tidos como “especialistas”, muitas vezes são “inflexíveis” quando não estendem o diálogo em torno da educação com empresários, segmentos do setor privado e organizações não governamentais. A autora atribui essa “inflexibilidade” desses setores a um posicionamento mais ligado a fatores ideológicos e partidários do que relacionados aos interesses educacionais. Entretanto, a autora não discute o posicionamento que subjaz e edifica a resistência desses setores, apenas desfere os termos “ideológico” e “partidário” esquecendo de destacar que a própria defesa do empresariado e dos setores da iniciativa privada se constitui, igualmente, num movimento ideológico.

implementadas materializam ações viabilizando, segundo essa concepção, a qualidade do processo educacional. Estas medidas traduzem-se por diversos sistemas de monitoramento da qualidade sendo que

(...) coube à avaliação sistêmica da educação básica o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino. O conceito de monitorar, formulado pela Cepal (1995) relaciona-se com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais. (COELHO, 2008, p.237)

Do mesmo modo esses mecanismos têm o objetivo de fornecer por um lado, informações mais amplas e precisas sobre o sistema propiciando condições ao Estado, em sua nova formatação, de gerir as informações com agilidade e eficiência para tomada de decisões (MELLO, 1994)²⁸ e, por outro, através de uma perspectiva meritocrática, estabelecer mecanismos avaliativos provenientes ou inspirados a partir da gestão gerencial, tais como, a avaliação de desempenho, a responsabilização docente e a remuneração pelo mérito ou pagamento por performance/desempenho.

Antes de adentrarmos nos pressupostos teóricos que norteiam os mecanismos atuais de controle e avaliação docente é preciso tecer algumas considerações acerca da perspectiva meritocrática recorrentemente citada na pesquisa. Não é pretensão aprofundar a questão, mas destacar e conceituar determinados aspectos de maneira que se possa visualizar ao longo do texto a relação entre a emergência dos mecanismos de avaliação do desempenho docente e o principal sistema de hierarquização social das sociedades modernas, ou seja, a meritocracia (BARBOSA, 1999). Cabe ressaltar que segundo Valle e Ruschel (2010, p.76) mérito tem origem na palavra latina *meritum* significando tanto lucro, ganho, como também castigo e pena recebendo particulares interpretações conforme as variações de seu emprego. As autoras (VALLE E RUSCHEL, 2010) despreendem mais duas inquietações: o que é “ter mérito” e “quem é merecedor” sendo que

Ter mérito supõe ser digno de recompensa, elogio, prêmio, estima, apreço. É merecedor quem tem valor, quem apresenta um conjunto de qualidades intelectuais e morais reconhecidas (capacidade, habilidade, inteligência, talento, aptidão dom, vocação) e tudo faz para ser digno delas. (...) Da

²⁸ Os exemplos podem ser conferidos à gestão da informação dos sistemas educacionais a partir de estatísticas e de um conjunto de indicadores: de desempenho, de eficiência e de qualidade da oferta do processo de ensino e aprendizagem assim como das condições físicas das instalações (MELLO, 1994).

mesma forma, também é merecedor aquele que é passível de castigo, punição, desprezo (...). (VALLE E RUSCHEL, 2010, p.76)

É no período moderno que o conceito de mérito deixa de ser referência ao conjunto de boas ações que devem ser recompensadas

(...) e passa a indicar talento, conhecimento, inteligência, esforço, capacidade para o trabalho e para a criação, constituindo-se num “princípio de emancipação” que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados. *Do mesmo modo* o mérito vai fundamentar as reformas burguesas e justificar as normas e os valores propostos pelas modernas sociedades democráticas, referindo-se não mais aos méritos éticos mas aos méritos profissionais, suscetíveis de legitimar as desigualdades de salário e de justificar as hierarquias funcionais: não são mais as boas ações que conduzem o indivíduo ao céu mas o seu trabalho. (...) O modelo meritocrático tornou-se o ideal democrático das modernas sociedades burguesas, opondo-se aos modelos aristocráticos e oligárquicos. (...) a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. (VALLE E RUSCHEL, 2010, p.77, grifos meus)

Segundo Furquin (apud VALLE E RUSCHEL, 2010) o sistema meritocrático pressupõe a existência tanto de “ganhadores” como de “perdedores” sendo necessário que todos reconheçam as regras equitativas do jogo e que eventuais diferenças nas vantagens conquistadas correspondam às distinções de talento e mérito de cada indivíduo.

Todavia, é preciso distinguir meritocracia enquanto critério lógico de ordenação social e meritocracia enquanto ideologia. No primeiro caso indica Barbosa (1999), o mérito é utilizado como um critério de ordenação social apenas em determinadas circunstâncias e se leva em consideração o desempenho individual e o reconhecimento público da capacidade de realização e posicionamento em determinada hierarquia. Pode-se exemplificar a utilização da meritocracia como instrumento de ordenação social nas reformas promovidas pelo Estado em seu próprio interior, tais como a Reforma do Estado de 1995 e as ações implementadas pelo atual do governo paulista, tais como as medidas relacionadas à gestão dos servidores. No segundo caso, a meritocracia enquanto ideologia é compreendida como “(...) valor englobante, o critério fundamental e considerado moralmente correto para toda e qualquer ordenação social, principalmente no que diz respeito à posição sócio-econômica das pessoas” (BARBOSA, 1999, p.31). Exemplo nítido do modelo de ideologia meritocrática é encontrado na sociedade estadunidense.

Porém, deve-se constar que as duas formas meritocráticas são sistemas utilizados pelas modernas sociedades orientadas pelo mercado e uma vez que se verifica a existência de

classes sociais distintas a meritocracia acaba ocupando lugar de destaque na reprodução social. Valle e Ruschel (2010) destacam que

(...) ao preconizar a igualdade de oportunidades, a meritocracia acaba reforçando as desigualdades sociais e legitimando o domínio de uma elite bem-nascida, pois são as camadas privilegiadas que definem os princípios de reconhecimento do mérito e colocam em práticas processos de **avaliação, de classificação e de seleção** que, teoricamente, têm por objetivo promover os mais aptos aos diferentes níveis das hierarquias institucionais. . (VALLE E RUSCHEL, 2010, p.77, grifos meus)

Segundo Duru-Bellat, (apud VALLE E RUSCHEL, 2010, p.80), diversas pesquisas que focalizam aspectos subjetivos promovidos pela desigualdade sugerem que a meritocracia é utilizada pelos dominantes como um esquema que legitima e interpreta a realidade enquanto que os dominados apresentam dificuldades para imaginar alternativas à sua situação social os levando a sua própria desvalorização, já que acabam inculcando a “derrota e o não sucesso”.

A meritocracia como critério lógico de ordenação social aplicado às instâncias escolares, especificamente na gestão dos professores, desconsidera as implicações resultantes dos fatores externos e acaba fundamentando mecanismos de controle e avaliação que elegem como eixo principal de análise o desempenho individual dos professores em detrimento de outras circunstâncias que certamente influem na qualidade do processo educacional.

Feita as considerações necessárias acerca da linha condutora que se tornou a meritocracia nas reformas atuais caminha-se para a discussão dos pressupostos teóricos das formas atuais de avaliação docente. Tal discussão justifica-se pela crescente utilização por essa opção de controle nos meios educacionais e pelo fato de que a produção teórica voltada às análises das interferências sofridas pelo trabalho docente²⁹ frente às novas políticas de avaliação do desempenho são poucas e insuficientes para se compreender os rumos e as consequências dessas ações.

Por trás das políticas de avaliação docente disseminadas como ferramentas centrais na busca pela qualidade da educação, dois fundamentos mais amplos se destacam em sua orientação: o gerencialismo e a performatividade. Esses dois mecanismos, distintos, porém, utilizados conjuntamente vêm instituindo novas características ao setor público no intuito de instaurar neste a propalada e ideológica eficiência do modelo de gestão empresarial, que como é sabido, desconsidera ou tece limites muito tênues às diferenças entre o público e o privado; entre direitos sociais e serviços; entre insumos, mercadorias e seres humanos.

²⁹ Encontramos poucas pesquisas que aprofundam a discussão sobre a implicação das políticas de avaliação de desempenho de professores do ensino fundamental, mais especificamente, os professores do ciclo I.

Tanto o gerencialismo como a performatividade foram mecanismos centrais nas reformas do setor público empreendidas nos países do hemisfério norte a partir dos anos de 1980. Porém, com a internacionalização do capital e a diluição dos Estados-nação avançou o processo de homogeneização econômica caracterizados por políticas neoliberais sendo que no Brasil e na América Latina essa influência evidenciou-se principalmente a partir dos anos de 1990. Foi a partir desse movimento de incorporação das políticas neoliberais que esses dois mecanismos de gestão, que trazem consigo muitos outros elementos, gradativamente ganharam espaço na esfera pública brasileira.

Considerando a influência desses princípios no âmbito das reformas educacionais brasileiras busca-se inicialmente caracterizar o gerencialismo e suas principais implicações para a educação e, em seguida, apontar como atua e se desenvolve a performatividade e quais os objetivos que esse dispositivo persegue. Por último, finaliza-se o item conjugando os princípios do gerencialismo e da performatividade como tecnologias centrais na condução de reformas que pleiteiam mudanças tanto na esfera objetiva do sistema público (de gestão do sistema) como também, e conseqüentemente, no aspecto subjetivo daqueles que trabalham nos setores públicos (reformular os atributos e alterar o comportamento e as relações dos profissionais).

1.5.1 A gestão gerencial na educação

O gerencialismo caracteriza-se por uma série de fatores extremamente articulados em seus objetivos e especificamente voltados para a função precípua da maior produtividade com o menor custo. Para tanto, lança mão de uma série de iniciativas congregando aspectos objetivos e subjetivos de modo a transformar o ambiente segundo as suas finalidades. Para Shiroma (2006, p.5) o gerencialismo pode ser compreendido como uma

(...) estratégia racional para fazer melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho, os resultados. É voltado à inovação, requer dinamismo, é centrado no cliente. (SHIROMA, 2006, p.5)

Para Ball (2005) o gerencialismo tem se constituído no principal meio condutor das reformas que objetivam modificar a estrutura e a cultura dos serviços públicos introduzindo novas orientações e remodelando relações de poder. Nas palavras de Bernstein (apud BALL, 2005, p.544) “(...) o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma

de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva”. Portanto, não cabem no ambiente gerido pelo princípio gerencial espaços para debates politizados, construção coletiva e problematizadas de ações, participação com autonomia, sugestões de alternativas que desconsiderem as metas ou a missão, nem tão pouco discutir e questionar as intervenções sob uma perspectiva humanista. O gerencialismo,

(...) oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um “pensamento único”. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. Refere-se à ação mais que à reflexão. Concentra-se em análises mais que em sínteses. Estabelece fronteiras entre políticas e fornecimento, “estratégia” e “implementação”, pensamento e ação. Oferece um discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas, de modo que o debate sobre os meios suplanta o debate sobre os fins. (CLARKE e NEWMAN apud SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p.5)

No ambiente escolar, as relações devem ser substituídas por sistemas empresariais de competição. Segundo Ball (2005) essa dinâmica induz a um movimento de degradação dos valores produzidos nas relações entre os profissionais, isto é, observa-se a destruição daquilo que o autor denomina de sistemas ético-profissionais. No mesmo sentido, Shiroma (2006) com base em análises da reforma inglesa, afirma que a reforma da gestão procura transformar os diretores escolares em gerentes executivos responsabilizando-os pela captação de novos recursos. Consequentemente esses profissionais precisam adotar posturas pragmáticas, devem ser capazes e estratégicos, pois serão responsabilizados por suas ações. Essa responsabilização está acompanhada de um maior nível de autonomia, pois conforme Ball (2002) os gestores para serem responsabilizados pelo seu desempenho e resultados devem ao mesmo tempo gozar de mais autonomia para a tomada de decisões já que essas decisões constituem parte da produção dos seus resultados. O diretor de escola acaba incorporando a figura do gerente realizando um processo de inculcamento cultural na qual os trabalhadores, que em nosso caso são representados pelos professores, se sentem responsáveis pelo desenvolvimento da organização, soma-se a isso as novas formas “invisíveis” de gerenciamento articuladas por meio de avaliações, análises e estratégias de pagamento por desempenho que tornam mais elásticas o poder de controle na esfera administrativa (BALL, 2005).

Nota-se a formulação de inúmeros mecanismos que perseguem e almejam a mudança da conduta de cada indivíduo. Para a introdução de novas relações são utilizadas ferramentas tais como discursos modernos e atraentes travestidos de valores supostamente democráticos,

mas que em sua essência correspondem de fato à nova linguagem utilizada para promover a mudança da cultura escolar. Um exemplo bem nítido que parece indicar esse fenômeno é a denominação “clientela”³⁰ direcionada aos alunos e à comunidade escolar pelos professores e membros da administração escolar. Buscando o significado do termo clientela no dicionário percebe-se que o mesmo remete, segundo Ferreira (1986), a um conjunto de clientes, a uma freguesia. Já a palavra freguesia, segundo o mesmo autor, corresponde ao “Hábito ou costume de comprar a determinado vendedor (FERREIRA,1986, p.810).” Repara-se que o termo clientela indica o envolvimento de relações de compra e venda de algo. O exemplo prático reforça a tendência já citada da mudança que a educação e outros direitos sociais sofrem com as reformas, ou seja, de direito passa a ser um serviço oferecido prestado por organizações a seus clientes.

O discurso gerencial se embasa na ideologia técnico-burocrática e promove ideias ligadas à participação, ao empreendedorismo, ao conceito de cidadão pró-ativo (SHIROMA, 2006). O novo discurso também se utiliza de acordo com Shiroma (2006) de alterações orientadas pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. A intenção de tais ações aloca-se no objetivo de transformar o servidor com características do modelo burocrático em um “líder dinâmico” promovendo mudanças na subjetividade dos educadores. Ao mesmo tempo utiliza inovações lingüísticas com o intento de inserir não apenas novos modismos, mas influenciar e transformar a prática.

O gerencialismo utiliza instrumentos que estimulam certo entusiasmo individual ou coletivo na superação das dificuldades. Estes instrumentos são articulados a dinâmicas que transformam os desafios gerais da organização em metas individuais alocadas por um lado, a um pretense ambiente solidário e, ao mesmo tempo, acirrado contraditoriamente por avaliações de desempenho individual.

1.5.2. A cultura da performatividade como mecanismo reformador

Em consonância e similitude com os princípios, características de ação e consequências do gerencialismo as políticas performativas constituem um nível mais específico, mas não menos eficiente de controle. Conforme Ball (2005, p.543) a performatividade se apresenta como

³⁰ Denominação observada por este pesquisador tanto nas unidades de trabalho enquanto professor do ensino fundamental da rede pública estadual como nas entrevistas com as professoras.

(...) uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

Enquanto o gerencialismo relaciona-se em maior grau às questões relativas à reforma da gestão do setor público imprimindo orientações administrativas sob novos parâmetros, a performatividade, como uma ferramenta imprescindível das gestões gerenciais, direciona-se com maior vigor aos aspectos subjetivos, de controle e atrito entre os indivíduos. A partir de um prisma maior se observa a pavimentação, através de inúmeras implementações, de ações que têm como foco a tessitura de uma nova cultura, denominada por Ball (2005) de cultura da performatividade. Esta envolve a combinação de inúmeros mecanismos. Nas palavras do autor:

A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais “que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais” por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade. (BALL, 2005, p.1107).

Percebe-se claramente a reorientação da função do Estado passando de promotor da iniciativa pública para avaliador de ações executadas por outros. Todavia, o “novo” modelo de Estado, nessa nova orientação, deve criar mecanismos de gestão que permitam a constituição hegemônica dos parâmetros mercadológicos voltados para o seu próprio interior. É nessa conjuntura que as políticas performativas ganham visibilidade, pois

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetiva e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com o conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais

particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p.1116)

Entre a miríade de iniciativas postas em prática no intuito de se estabelecer uma perspectiva calcada nos parâmetros performativos destaca-se “(...) a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais (...) como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.” (BALL, 2005, p.544). Para Lopes e Lopez (2006) entre as novas medidas relacionadas à cultura da performatividade está a adoção de critérios de avaliação dos professores como parte de um conjunto de princípios pautados pela responsabilização (*accountability*) e competição, visando a eficiência, a racionalidade e a transmissão da cultura do desempenho através da constituição de sujeitos mais produtivos, polivalentes, pró-ativos, assertivos e flexíveis.

As ferramentas oriundas da gestão gerencial e das políticas performativas culminam, ambas, no objetivo de impingir ao Estado um novo formato cujas relações internas de seus profissionais sejam condizentes a essa nova reformulação. O Estado tenta adaptar-se e, ao mesmo tempo, promover as mudanças necessárias para que as relações e o desenvolvimento do capital se mantenham hegemônicas. Nessa investida o Estado faz uso de tecnologias políticas de reforma, que por sua vez

(...) envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefatos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder. Vários elementos dissemelhantes estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismo de reformação ou terapia. (BALL, 2002, p.6)

O gerencialismo e a performatividade constituem, juntas, as duas principais tecnologias políticas que se colocam em contraposição a formas anteriores de gestão como, por exemplo, as baseadas no sistema taylorista-fordista, que se caracterizam por um ambiente hierarquizado, linear, rígido e perpassado pela fiscalização do “chefe” que imprimi sua autoridade legitimada por uma estrutura verticalizada em detrimento de relações de “confiança e colaboração” típicas de estruturas horizontalizadas, como vêm sendo caracterizadas as formas de gestão atuais. Nesse caso, a rigidez e a liderança unívoca do líder-chefe taylorista/fordista perde espaço cedendo lugar a uma pretensa disseminação da autoridade entre os membros da equipe, nova denominação ao grupo de trabalhadores. Para tanto, na esfera pública é preciso que os servidores se remodelem e se adaptem aos novos

parâmetros dispostos. É com esse objetivo que as tecnologias da política de reforma do setor público não constituem

(...) meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. Isto é, “a formação e a reformação de capacidade e atributos do ‘eu’ [do professor]”. A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa “identidade social”. (BALL, 2005, p.546)

Algumas das intervenções efetuadas na reforma da educação dizem respeito à instalação de uma nomenclatura específica para descrever as relações internas da organização³¹. A utilização de uma nova linguagem torna-se importante, pois nos sistemas escolares os seus professores, sob esse prisma, tornam-se recursos humanos e, para tanto, precisam ser geridos. Ball (2002) oferece uma quadro de indicações sobre os tipos de intervenções discursivas que os novos motes da gestão implementam nas escolas através das inúmeras reformas.

³¹ Consideramos oportuno destacar a distinção entre organização e instituição no intuito de distinguir com maior profundidade as mudanças em andamento que muitas vezes se dão de modo indireto, gradativo e fragmentado, mas que articuladas traduzem um amplo leque de ações e significados voltados para uma concepção pragmática e utilitarista da escola. Chauí (apud Freitas 2004, p.148, grifos meus) afirma que “Uma *organização* difere de uma *instituição* por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas à idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. (...) A *instituição* social aspira à universalidade. A *organização* sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a *instituição* tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a *organização* tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a *instituição* se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão. Ao contrário, a *organização* pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais.” Entretanto, algumas vezes utilizaremos o termo organização para a escola por acreditarmos que a atual situação que hoje se encontra as unidades escolares, devido as políticas adotadas, nos permite traçar um paralelo muito mais próximo com os princípios da *organização* do que da concepção *instituição*.

Posições do sujeito	mercado consumidores produtores empreendedor	gestão gestor(es) (gerido) equipa	desempenho avaliado comparador
Disciplina	competição sobrevivência rendimento maximização	eficiência/eficácia cultura de empresa	produtividade consecução de objetivos comparação
Valores	competição institucional interesses	“o que resulta”	o valor performativo dos indivíduos fabricação

Quadro 2 – Indicações sobre os tipos de intervenções discursivas empenhadas pelas reformas. (BALL, 2002, p.7)

As tentativas de alteração do discurso predominante no ambiente escolar correspondem entre tantas, a algumas das ferramentas utilizadas para a consecução de objetivos que têm como finalidade precípua a mudança da prática docente dentro do espaço da sala de aula. ‘A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia.’ (BALL, 2005, p.548). Para tanto, o processo de remodelação do professor que se refere o autor implica na materialização de várias formas de ações que constituem a performatividade. A visibilidade do indivíduo e de suas ações no círculo de relações a qual pertence é fundamental. Desse modo

A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. Informações são coletadas continuamente, registradas e publicadas com frequência na forma de *rankings*. O desempenho também é monitorado por análises dos pares, visitas locais e inspeções. (BALL, 2005, p.549)

O quadro composto por esses mecanismos produz um efeito de constante vigilância do trabalho efetuado pelo professor onde a estabilidade, a certeza e a projeção em longo prazo são substituídas por um ambiente largamente rodeado de cobranças, exigências, comparações de desempenhos, indicadores individuais que apontam as metas para se atingir ao mesmo tempo em que se exige a prestação de contas do serviço realizado acompanhado da contínua avaliação (BALL, 2002, 2005).

Evidencia-se que o controle do trabalho do professor e as constantes avaliações empenhadas estão sedimentadas sob uma plataforma de cobranças, metas e expectativas que, intencionalmente, não se definem de forma clara e objetiva. Sob esse panorama

Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição. Não obstante, apesar dessa teia de registros e visibilidade, nem sempre fica muito claro o que esperam de nós. (BALL, 549, p.549)

A afirmação acima mostra que o rol de ações e mecanismos desenvolvidos impulsiona as alterações da conduta e, conseqüentemente, o modo de planejar, de executar e de ser do professor. Sob a égide desses princípios os professores acabam direcionando a prática docente segundo as exigências externas abandonando o desenvolvimento das atividades e conteúdos que não se relacionam diretamente aos indicadores de desempenho (SANTOS, 2004). O desenvolvimento das atividades dos professores segundo as exigências e as orientações externas encontra respaldo nos fundamentos da cultura da performatividade que incute através de seus mecanismos modificações no comportamento dos professores que assumem toda a responsabilidade pelos problemas relacionados ao seu trabalho tornando-se assumidamente mais comprometidos com o desempenho e a apresentação da instituição do que com sua própria situação (IBIDEM, 2004).

Esse autor esclarece objetivamente o desenrolar e as diversas conseqüências das políticas educacionais que se pautam pelo gerencialismo e pela performatividade para o trabalho do professor.

(...) os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho dos seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (SANTOS, 2004, p.1153).

Essa afirmação encerra o item sobre os aspectos gerenciais e performativos e sua relação na gestão de mecanismos de controle sobre o trabalho docente que fomentam não apenas a reforma da gestão educacional, mas a partir dela almejam, principalmente, atingir o comportamento do professor por considerarem a centralidade da sua posição e entenderem que é ele quem lida, diária e diretamente, com a futura massa de trabalhadores e consumidores. No próximo item se discutirá mais detalhadamente sobre alguns instrumentos

que o gerencialismo e a performatividade fazem uso na busca de seus objetivos. Estes instrumentos específicos são utilizados de diversas formas com maior ou menor grau de articulação entre eles, constituindo, dessa forma, eficientes mecanismos de controle do trabalho docente para a busca da qualidade da educação. Em tom de advertência Freitas (2004) diz que “Os sistemas de ensino viram-se às voltas com uma verdadeira avalanche de processos externos de avaliação e credenciamento. A filosofia do controle como arma para gerar competência e qualidade tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas (p.148).”

1.6 Mecanismos de controle específicos: responsabilização, avaliação por desempenho e pagamento por performance/desempenho

Entre as inúmeras formas empregadas pela gestão educacional pautada no gerencialismo e na performatividade alguns mecanismos têm se destacado nas diversas reformas educacionais dos estados brasileiros³². Os mecanismos de responsabilização, avaliação por desempenho e pagamento por performance/desempenho³³, congregam cada um deles uma série de outras fórmulas secundárias que articuladas induzem, quando não, impõem um modelo de conduta ao professor fazendo com que ele se adapte às orientações externas passando a valorizar somente os aspectos que são cobrados, avaliados e/ou comparados.

Afonso (2009) diz que o novo modelo de estado reforçou o seu poder de regulação (na elaboração e avaliação de políticas educacionais) acionando a avaliação como um suporte no processo de responsabilização relacionado aos resultados educacionais, passando estes a serem mais importantes que os próprios processos pedagógicos. O mesmo autor afirma que uma das justificativas para o aumento do controle do que se passa dentro da sala de aula se deu devido ao acirramento da competição econômica entre os países capitalistas, numa clara recuperação da teoria do capital humano. A partir dessa perspectiva e num nítido fundamento liberal faz sentido desencadear medidas que responsabilizem individualmente os professores pelos resultados apresentados pelos alunos ao mesmo tempo em que são aprofundadas iniciativas baseadas no mérito individual. No item que segue, se explicita um detalhamento dessa predominante ferramenta de modo a compreender que tal processo constitui em um

³² Destacam-se as reformas educacionais do estado de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Ceará.

³³ Esclarecemos que o pagamento referenciado no desempenho individual, mesmo representando a mesma concepção, recebe denominações distintas, ora pagamento por performance, por desempenho ou ainda pelo mérito. Por esse motivo, poderemos empregar ocasionalmente as três variações no decorrer do texto.

deslocamento da responsabilidade pela educação isentando o Estado e culpabilizando os professores.

1.6.1 A responsabilização docente (*accountability*)

A responsabilização docente pela qualidade da educação não é novidade. Esse mecanismo tem sua origem nos países do hemisfério norte e relaciona-se ao fato de que após muitos investimentos na educação através de políticas compensatórias tais medidas não repercutiram os resultados esperados principalmente nos setores mais precarizados da população. Com o intuito de dar uma resposta à desconfiança dos contribuintes e justificar os investimentos feitos frente aos resultados os dispositivos de responsabilização (*accountability*) surgem como uma resposta política e administrativa a essas questões. Tal mecanismo acompanhou o avanço das políticas neoliberais evidenciando certa convergência de valores entre algumas vertentes das políticas de responsabilização e os princípios das políticas educacionais pautadas no direito de escolha da educação por parte da comunidade e dos pais assumindo uma relação entre consumidor e oferta de serviços (AFONSO, 2009). A responsabilização enfatiza diferentes focos, no entanto, um aspecto central é que se tornem “(...) públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.” (BROOKE, 2006, p.378). Percebe-se no conceito da responsabilização que não há menção aos problemas externos à escola como, por exemplo, os de ordem sócio-econômica dos alunos, condições de trabalho dos professores ou relacionadas à estrutura da escola. Na pesquisa desenvolvida trabalhei com a perspectiva de que a influência externa não é a única fonte dos problemas que perpassam o sistema escolar, entretanto, não considerá-la gerará processos que por mais que sejam rotulados como medidas que apontem para a melhora da qualidade da educação acabarão se distanciando do propósito anunciado.

O fomento a ação individual do professor é muito estimulado pelos sistemas de responsabilização. Para tanto, outros elementos o subjazem, tais como

1. a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
2. o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
3. os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolhas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
4. os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente conseqüências). (BROOKE, 2006, p.380)

Revisando a literatura específica encontram-se outras modalidades de responsabilização. De acordo com Brooke (2006), historicamente, há três formas variantes que se diferenciam de acordo com a instituição e o comportamento exigido pela mesma. Afonso (2009) também indica três modelos de responsabilização semelhantes aos apresentados por Brooke (2006). Já Darling-Hammond e Ascher (2006) trabalham com cinco tipos de mecanismos de controle que co-existem. Ressalte-se que a palavra que origina o termo responsabilização vem do inglês *accountability* e recebe tradução diferenciada dependendo da compreensão de cada autor. Por exemplo, no caso do artigo das professoras dos Estados Unidos Darling-Hammond e Ascher (2006) *accountability* foi traduzido para *controle*, pois segundo as tradutoras do artigo “(...) o termo tem um sentido complexo de controle externo coletivo ou individual que cria responsabilização sobre processos em discussão”. Já na versão utilizada pelo pesquisador português Almerindo Janela Afonso o termo *accountability* é tido como responsabilização,

(...) embora, uma vez ou outra, se utilize também a expressão *prestação de contas*. Observe-se, no entanto, que às vezes a expressão *accountability* indica apenas a existência de um sistema de divulgação pública da informação sobre as escolas e os seus resultados sem implicar necessariamente qualquer imputação de responsabilidades, ou exigir actos de justificação pedagógica ou administrativa. (AFONSO, 2009, p.44)

Elaborou-se o Quadro 3 com o intuito de se comparar as inúmeras modalidades de responsabilização docente conforme os autores pesquisados.

Quadro 3 – Modalidades de responsabilização docente.

Afonso (2009, p.45, 46)	Brooke (2006, p.380)	Darling-Hammond e Ascher (2006, p.11)
<p>Professional (<i>professional accountability</i>) “(...) baseia-se no pressuposto (...) de que só os professores têm a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.”</p>	<p>Profissional “(...) exigência de um comportamento profissional em conformidade com as normas formais e informais estabelecidas pelos colegas de profissão, ou seja, o professor é responsabilizado pelos padrões da profissão perante seus pares.”</p>	<p>“Controle profissional: os professores e todos os outros membros da equipe escolar devem possuir conhecimento especializado, obter certificação e manter padrões de prática profissional.”</p>
<p>Gestonário-burocrático (<i>management accountability</i>) “(...) a publicitação e difusão dos resultados não é, do nosso ponto de vista, uma condição essencial. De facto, sejam ou não divulgadas publicamente informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, esse modelo de responsabilização que atribui papel central às estruturas hierárquicas de administração, fará sempre recair sobre os gestores a justificação desses mesmos resultados educacionais – o que, aliás, pressupõe que estes tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional para garantir as condições necessárias à sua obtenção.”</p>	<p>Burocrática “(...) procura as conformidades com as normas legais ditadas pela rede de ensino na qual o professor trabalha, e portanto ele é responsabilizado pelo cumprimento das leis perante a burocracia que o contratou.”</p>	<p>“Controle burocrático: distritos e órgãos do sistema educacional aprovam normas e regulamentos para garantir que o ensino siga determinados padrões.”</p>
<p>Baseado na lógica do mercado (<i>market accountability</i>) “(...) tem como uma dos seus pressupostos ideológicos o que vários autores têm designado por <i>individualismo possessivo</i>. Em termos genéricos, assume-se que os indivíduos são proprietários não só dos seus bens materiais mas também das suas próprias capacidades, devendo ser livres para as pôr em prática numa sociedade composta por outros indivíduos iguais e igualmente livres. (...) é uma posição que vai ao encontro dos pressupostos da democracia liberal e que, coincidentemente, se pode reconhecer também em muitas das propostas conservadoras de reforma educacional das últimas décadas.”</p>	<p>Perante a comunidade e o público em geral “(...) a responsabilização tem como base os resultados da escola, em que o educador é responsabilizado perante as autoridades e o público em geral pela aprendizagem dos alunos, e as conseqüências, reais ou simbólicas, são associadas às medidas usadas para aferir o desempenho dos alunos”.</p>	<p>“Controle de mercado: pais e alunos podem escolher cursos ou escolas que considerem mais apropriados. Podem, inclusive, envolver-se em formas mais diretas de participação do processo decisório das escolas.”</p>
		<p>“Controle político: os legisladores e os membros da direção da escola, por exemplo, devem se submeter regularmente a processos eleitorais.”</p> <p>“Controle legal: os cidadãos podem recorrer à justiça para denunciar práticas escolares que violem a legislação; por exemplo, desagregação ou falta de equidade nas oportunidades educacionais.”</p>

Os modelos de responsabilização descritos no Quadro 3 proporcionam um panorama geral das políticas que tomam como foco o desempenho dos membros da escola, em grande

parte, do professor. Entretanto, nos sistemas escolares que utilizam algumas das formas de responsabilização docente citadas acima destaca-se, no Brasil, a predominância tanto do modelo identificado como burocrático quanto os baseados na lógica do mercado e/ou na comunidade em geral³⁴, ou até, a utilização de elementos das duas modalidades, como parece ser o caso do presente estudo - a SEE do Estado de São Paulo. Por esse motivo se faz necessário detalhar algumas características dessas duas modalidades de responsabilização.

Considerando-se que o modelo de gestão que predomina atualmente na esfera pública tem no gerencialismo seu principal eixo, num primeiro momento parecerá contraditório que esse tipo de gestão faça uso da responsabilização burocrática como mecanismo de controle do trabalho docente, haja vista que o gerencialismo tece sua crítica justamente por creditar ao burocratismo a razão da ineficiência letárgica dos sistemas educacionais. Porém, encontra-se a justificativa por essa opção nas possibilidades que esse mecanismo oferece e na convergência deste para a consecução dos interesses dos governos e, conseqüentemente, das Secretarias de Educação. Desse modo

A força do controle burocrático está nos seus objetivos de garantir equalização e padronização educacional. Na abordagem burocrática para a administração escolar, as escolas são vistas como órgãos do governo a serem administradas pela hierarquia no processo de tomada de decisões. As políticas são definidas pelas instâncias superiores do sistema, e transmitidas aos administradores que as transformam em regras e procedimentos. Os professores seguem tais procedimentos (horários, currículo, livro texto, regras para aprovação e matrícula dos estudantes etc.) e os alunos se orientam por eles. Esse tipo de controle sugere a possibilidade de se encontrar o “melhor sistema”, definido em lei e especificado por regulamentos sob os quais todos os estudantes devem ser educados. (DARLING-HAMMOND e ASCHER, 2006, p.12)

Destaca-se nesse tipo de responsabilização uma estrutura hierarquizada pelas instâncias que compõem o sistema de educação. O professor e a equipe escolar têm diluída sua autonomia enquanto profissionais que se legitimam pelo conhecimento específico da área. Além do mais, esse modelo de responsabilização toma como pressuposto que

1) os alunos sejam suficientemente igualizados para responder de forma idêntica e previsível aos “tratamentos” definidos pelos gestores e seus

³⁴ Brooke (2006) destaca no Brasil a experiência de três exemplos de programas que se orientam na responsabilização perante a comunidade e o público em geral (outros autores denominam de responsabilização ou controle pelo mercado), são eles: o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade do Ceará, em conjunto com Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE; o Programa Nova Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro; e o Boletim da Escola, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

agentes; 2) o conhecimento de quais tratamentos prescrever esteja disponível e seja generalizável para todas as circunstâncias educativas; 3) esse conhecimento possa ser transformado em regras padronizáveis para a prática, a qual, por sua vez, pode ser mantida por meio de sistemas regulatórios e de inspeção; e 4) os administradores e professores podem e irão implementar fielmente as prescrições na sua prática. (DARLING-HAMMOND E ASCHER, 2006, p.13)

Sob a ótica da responsabilização burocrática os professores implementam as políticas curriculares de avaliação prescritas pelo Estado desconsiderando se estas serão ou não apropriadas às necessidades específicas de seus alunos ou professores. Pelo contrário, o conhecimento dos professores pode significar barreiras à concretização das políticas, haja vista que o processo de elaboração das mesmas tem sua origem nas esferas superiores, portanto, já pressupõe um pré-conceito tanto do trabalho dos professores como de sua capacidade na realização de atividades que apontem para a questão da qualidade educacional. Sendo assim, os professores são cobrados principalmente pela execução dos procedimentos operacionais padronizados e não pela atenção dispensada às necessidades específicas dos alunos (IBIDEM, p.13).

Por outro lado, o modelo de responsabilização baseado perante a comunidade e o público em geral e/ou na lógica do mercado se assenta numa perspectiva diferenciada na qual está implícita uma vertente de gestão que utiliza mecanismos de quase-mercado. Em outras palavras, o setor público incorpora não somente diversas ferramentas, mas os princípios que regem e coroam o mercado. Nesse sentido:

Foram precisamente algumas (...) estratégias, implementadas pela *nova direita*, que configuraram o que alguns autores têm vindo a designar como mecanismos de *quase-mercado*. Na realidade, mais do que à configuração do Estado à expansão do mercado, assistiu-se, em muitos casos, à interpenetração desses elementos, com arranjos específicos consoante as conjunturas nacionais, os quais resultaram numa configuração particular se comparada com outros períodos históricos do capitalismo. É isto que, do nosso ponto de vista, constitui um dos aspectos distintivos mais importantes das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora; e é isso também que seguramente constitui um dos principais vectores da redefinição do papel do Estado neste período. (AFONSO, 2009, p.115, grifos do autor)

O autor ainda destaca que a relação entre regulação Estatal e princípios do mercado na esfera pública acaba por explicar o considerável aumento do controle sobre as escolas, principalmente acerca da introdução de currículos e avaliações nacionais e, concomitantemente, a substancial inserção de instrumentos de publicitação dos resultados

escolares que por sua vez acabam gerando pressão competitiva no interior sistema educativo (AFONSO, 2006). A efetivação da competitividade no sistema educacional tem sua utilidade mediante a perspectiva liberal de que os pais e a comunidade teriam possibilidade de escolha da escola que gostariam que seus filhos estudassem. Sobre isso Friedman (1985, p.87) afirma que

Os pais poderiam expressar sua opinião a respeito das escolas diretamente, retirando seus filhos de uma escola e mandando-as para outra (...) Aqui também, como em outros campos, a empresa competitiva pode satisfazer de modo mais eficiente as exigências do consumidor do que as empresas nacionalizadas e as organizadas para servir a outros propósitos. (FRIEDMAN, 1985, p.87)

Na mesma linha de argumentação Friedman (1985, p.89) pontua que

Tal solução também permitirá o surgimento de uma sadia competição entre as escolas. Assim, o desenvolvimento e o progresso de todas as escolas seriam garantidos. A injeção de competição faria muito para a preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares. (FRIEDMAN, 1985, p.89)

Darling-Hammond e Ascher (2006) esclarecem que o modelo em questão permite que as escolas se esforcem no oferecimento de um bom “serviço” tendo em vista atrair os “clientes” pais e alunos em seu processo de escolha das escolas que oferecem aquilo que eles desejam. Por conseguinte, ao implementar a possibilidade de escolha o mercado paralelamente revelaria as escolas que apresentassem problemas através de sua baixa procura pelos pais o que exigiria dos legisladores sua atenção (p.16).

Afonso (2009) por sua vez observa que a educação, diferentemente do modelo burocrático, é compreendida como uma mercadoria e não como um bem público. Por outro lado, tanto o modelo baseado no mercado quanto o burocrático, convergem numa visão positivista da educação se caracterizando pela mesma “(...) incapacidade de reconhecer a complexidade do ensino e da aprendizagem” que, por sua vez, tem “contribuído para uma avaliação simplista e exclusivamente preocupada com resultados observáveis” (WILLIS apud AFONSO, 2009, p.46). No entanto, para que a comunidade tenha acesso aos dados de modo que seja possível a escolha da “melhor” escola exige-se do modelo um processo eficiente de busca e externalização de dados referentes a cada unidade escolar. Para isso são utilizadas avaliações educacionais no intuito de gerar informações precisas sobre o sistema

possibilitando a tomada de decisão a partir desses dados. Todavia, a avaliação não exerce somente função diagnóstica, pois de acordo Afonso (2009)

Nas organizações, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho (por exemplo, como instrumento de seleção, promoção e desenvolvimento profissional) a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional. As escolas (enquanto organizações complexas) têm, com algumas similitudes, utilizado a avaliação para esses mesmos fins. (AFONSO, 2009, p.18)

Do mesmo modo, o autor destaca que a seleção dos indivíduos, o controle administrativo e a gestão voltada para a produtividade são funções imputadas à avaliação educacional no período atual porque se associam ‘(...) ao ressurgimento da ideologia meritocrática, às pressões para fomentar a competição entre escolas e às exigências de acompanhamento do “rendimento do sistema educativo”, sobretudo em termos de sua eficácia e eficiência.’ (AFONSO,2009,p.111). Para Broadfoot (apud Coelho 2008) os procedimentos de avaliação são atualmente meios centrais no controle da educação.

A intensificação de mecanismos avaliativos tem origem a partir da nova formatação do Estado já discutido no início desse capítulo e denominado por alguns como “Estado avaliador”. Nessa perspectiva

Os mecanismos de avaliação são, portanto, concebidos e utilizados para medir a qualidade dos serviços educacionais, isto é, para controlar o nível de satisfação dos clientes como o produto (aluno/conhecimento) oferecido pela escola, e o nível de adequação aos princípios que orientam a reorganização dessa instituição. Nessa direção, estaria a suposição de que a eficiência e a eficácia não se restringem ao espaço dos sistemas educacionais e das unidades escolares, mas o extrapolam, na medida em que aqueles que passam pelas escolas têm papéis a serem desenvolvidos na sociedade, ou seja, é preciso avaliar o trabalho realizado pela escola, tendo em vista, novamente numa perspectiva sistêmica, não apenas o planejamento de novas ações internas, mas o alcance da tarefa de formação que é requerida para a educação, num dado contexto social, e a sua responsabilidade por resultados. (ZANARDINI, 2006, p.126)

A citação acima deixa claro que a os recursos utilizados na educação, no caso os mecanismos avaliativos, cumprem uma função mais ampla que as exigências inerentes ao círculo escolar no período em que os alunos nela se encontram. De fato, esses sistemas numa proposição em longo prazo têm seus objetivos fundamentados numa concepção de sociedade e como afirma Zanardini (2006), no papel que cada indivíduo ocupará futuramente. Por isso

os sistemas de controle cujo foco se direciona ao trabalho do professor são cada vez mais aperfeiçoados e intensificados, haja vista os objetivos mais amplos do modelo de sociedade em questão. Nesse caso, não seria redundante detalhar que a responsabilização docente implica necessariamente na utilização de processos avaliativos de diferentes matizes, já seu inverso não se constitui numa obrigatoriedade, pois as informações geradas pelas avaliações adquirem inúmeras destinações segundo um amplo rol de ações não precisando, necessariamente, serem utilizadas na fundamentação e legitimação de sistemas que responsabilizam o professor pela qualidade da educação. Portanto, se a responsabilização depende da avaliação docente, esta prescinde daquela, uma vez que a aplicação da avaliação servirá para um sem número de finalidades e perspectivas. Por tal motivo, articular com mais afinco a avaliação de desempenho parece central para sistematizar todo o conjunto de medidas que se vislumbra através das reformas políticas educacionais.

1.6.2 Avaliação de desempenho docente

Dentre as avaliações que verificam o desempenho docente interessam aquelas que se fundamentam a partir do rendimento dos alunos – verificados através de testes estandardizados – e a posterior mensuração e produção de indicadores. No entanto, por se tratar de um programa oriundo da administração empresarial, mais especificamente, da administração de recursos humanos, recorreu-se a uma bibliografia relativa a essa área de modo que possibilite conceituar claramente esse mecanismo. A partir dos estudos consultados o trabalho de Marras (2000) aponta que a avaliação de desempenho consiste em

(...) instrumento gerencial que permite ao administrador mensurar os resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos (conhecimentos, metas, habilidades, etc.) **tendo seus objetivos assentados na** “(...) medida em que reporta o resultado de um investimento realizado numa trajetória profissional através do retorno recebido pela organização.” (MARRAS, 2000, p.173, grifos meus).

O programa de avaliação de desempenho, assim denominado pelos especialistas da área, foi criado no intuito básico de acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos empregados, especificamente para medir os níveis de CHA (Conhecimento, Habilidades e Atitudes) gerando dados às empresas permitindo a estas o desenvolvimento de programas de treinamento ao passo que mensuravam o alcance dos resultados dos mesmos (MARRAS,

2000). A avaliação de desempenho, do ponto de vista empresarial, recebe uma série de utilidades conforme a perspectiva que se usa. Abaixo estão identificadas as mais comuns:

- Identificar aqueles empregados que necessitam de aperfeiçoamento;
- Definir o grau de contribuição (individual ou grupal) nos resultados da empresa;
- Descobrir o surgimento de novos talentos na organização;
- Facilitar o autodesenvolvimento dos empregados;
- Fornecer *feedback* aos empregados;
- Subsidiar programas de mérito, promoções e transferências. (MARRAS, 2000, p.174)

Outra incumbência de um programa de avaliação de desempenho reside na possibilidade de mensuração de campos específicos dentro da organização. O primeiro se concentra nos resultados e diz respeito a fatores ligados às metas de trabalho previamente definidas pela organização servindo de referência para que seus empregados alcancem em determinado espaço de tempo. O segundo campo refere-se ao conhecimento, ou seja, a organização confere aspectos relacionados à trajetória da bagagem cognitiva do empregado avaliando o grau com que ele assimila o volume de informações que lhe é proposto, e por último, o campo do comportamento no qual a organização mensura os valores, as atitudes e os comportamentos do empregado associando-os aos padrões definidos pela empresa para exercer as funções que lhe são atribuídas dentro e também fora dela. (IBIDEM).

Como se pode perceber há um conjunto de ferramentas que tentam, direta e indiretamente, controlar as ações dos indivíduos segundo uma perspectiva de que o mesmo acatará tais intervenções num processo de acomodação passiva às exigências propostas pela avaliação de desempenho. Essa forma de quantificação e controle do trabalho docente utilizado recentemente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, centra o foco nos aspectos individuais e fazem uso da competitividade interna para a busca da qualidade da educação. Entretanto, inúmeros autores apontam para uma série de problemas inerentes a esse tipo de avaliação que, no caso da SEE de São Paulo, imbrica o rendimento dos alunos como uma plataforma de análise para o desempenho do professor.

A utilização de programas de avaliação de desempenho e posterior responsabilização docente, entendidos como ferramentas dos princípios gerenciais e performativos, tem desencadeado a implementação de “(...) técnicas de gestão que levam à produção dos resultados esperados, à custa de transformar estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos mais preocupados com os meios do que com os fins da educação.” (AFONSO, 2009, p.47). Sob esse panorama Darling-Hammond e Ascher (2006), mesmo sendo favoráveis

à implementação de mecanismos de responsabilização sobre a escola, alertam que os indicadores gerados após avaliações de desempenho da escola quando atrelados a recompensas podem ser contraproduativos.

Por exemplo, quando professores e dirigentes escolares recebem prêmios de acordo com a média dos resultados dos estudantes na própria escola, dois incentivos imediatos são criados: a não aceitação pelas escolas e a exclusão de estudantes com baixos escores; a transferência de professores e administradores capacitados para as escolas que atendem alunos em desvantagem educacional (DARLING-HAMMOND E ASCHER, 2006, p.45).

Outro reflexo desse tipo de gestão escolar diz respeito ao direcionamento que os professores dão às suas aulas por conta da constante necessidade de comprovação e avaliação do seu trabalho. Ou seja, a “formação” dos alunos, se é que se pode assim denominar, dirige-se quase exclusivamente às exigências impostas pelos testes e provas sendo que os conteúdos desenvolvidos pelos professores em classe são aqueles suscetíveis à contabilização e verificação pelas avaliações. Um exemplo dessa tendência é relatado no estudo de Boyer (1983) quando este verificou, em escolas de ensino médio dos Estados Unidos, uma grande quantidade de práticas de ensino que consistiam na transmissão de fragmentos de informações não problematizadas. Segundo o autor

A pressão está no desenvolvimento de habilidades que podem ser contabilizadas e relatadas. Como um professor disse: “estamos tão compenetrados em informar ganhos mensuráveis para a comunidade através dos testes padronizados nacionais, que ignoramos o ensino daquelas áreas em que isso não pode ser feito. (BOYER apud DARLING-HAMMOND E ASCHER, 2006, p.33)

As práticas de ensino em questão, remodeladas conforme as políticas educacionais conduzem a uma formação cujas consequências foram relatadas por Darling-Hammond e Ascher (2006). Elas observaram

(...) que a maioria dos estudantes ouvem, lêem pequenos textos nos livros didáticos, dão respostas breves a perguntas e resolvem questões de múltipla escolha ou que exigem respostas curtas. Mas raramente planejam ou tomam uma iniciativa, criam seus próprios materiais, lêem ou escrevem algo substancial, ou se envolvem em questões analíticas. E há pouco incentivo para que seus professores tentem alcançar esses objetivos. (DARLING-HAMMOND E ASCHER, 2006, p.34)

Ao se considerar tais conseqüências chamou a atenção o que alguns autores³⁵ escrevem na defesa de mecanismos de responsabilização e avaliação docente quando por inúmeras vezes destacam o cuidado na condução de tais ferramentas na prevenção tanto de comportamentos desconexos dos professores em sala de aula como aspectos relacionados à formação dos próprios alunos. Ora, não parece que essas “conseqüências” sejam efeitos não desejáveis ao se considerar o modelo de gestão da educação oferecido, principalmente para as amplas camadas da população com baixos níveis econômicos e sociais.

Isso leva a hipotetizar que as conseqüências alertadas por tais autores não sejam efeitos pela má condução ou gestão desse tipo de modelo, por mais que aleguem o fato, mas que tais características, na verdade, correspondem ao próprio modelo utilizado e defendido pautado na competitividade liberal, resultando, necessariamente, na exclusão daqueles que não se adaptam as condições desse tipo de sociedade. Entretanto, tal hipótese demanda maior aprofundamento de estudos não sendo, portanto, objeto da presente pesquisa.

Retomando o tema, tem-se a impressão de que a avaliação do professor *per se* não constitui, de fato, em mecanismo de indução da mudança de conduta ou pressão indutiva para consecução de objetivos prescritos. Isoladamente a avaliação docente somente gerará diversos dados referentes ao desempenho profissional, sendo que a questão central, no meu entendimento, reside menos na avaliação como processo isolado e mais no fato do que fazer com os resultados destas avaliações. Assim, percebe-se nas reformas em andamento no Brasil, e especificamente na política da SEE de São Paulo, que a partir dos resultados das avaliações muitas medidas podem ser tomadas, entre elas, a criação de indicadores que concomitantemente são atrelados a processos de publicitação dos resultados e pagamento por desempenho.

Cabe à publicitação dos resultados a função de externalizar o desempenho de cada unidade escolar e/ou sala de aula e, conseqüentemente, do professor, tendo em vista por um lado, facilitar a escolha por parte da comunidade e dos pais da escola e, por outro, acirrar as cobranças e o processo de responsabilização da equipe escolar pelo seu desempenho contribuindo, sob uma perspectiva mais ampla, para a criação de um mercado educacional. Vianna (2003), contrário à utilização dos resultados da avaliação para fins classificatórios sugere que:

A avaliação não deve utilizar critérios de classificação das escolas (*ranking*), segundo o desempenho da instituição, para fins de divulgação e

³⁵ Allen 1996; Bolton 1996; Brooke, 2006; Darling-Hammond e Ascher, 2006.

conhecimento público das que poderiam ser consideradas como sendo as melhores, em função dos resultados. As possíveis e reduzidas vantagens do *ranking* no desenvolvimento de uma nova cultura da avaliação acabam por ser superadas por uma problemática bem mais complexa, que é a geração de uma *competitividade negativa* no interior da instituição. O *insucesso em avaliações* pode resultar de numerosos fatores (sociais, econômicos e até mesmo culturais, como no caso bem conhecido recentemente de escolas na Inglaterra, após a chamada era Thatcher) e não, necessariamente, de razões pedagógicas associadas à provável ineficiência do magistério. (VIANNA, 2003, p.30, grifos do autor)

Outra utilidade dos resultados das avaliações de desempenho é seu emprego como referencial para sistemas de pagamento por desempenho, performance ou mérito docente. O pagamento diferenciado acaba se constituindo no prêmio, no troféu, daquele que, competitivamente, se destaca e alcança as metas e os objetivos previamente estipulados. Por exigir uma análise mais substancial dessa formulação o próximo item de análise traz alguns apontamentos no que tange a essa medida política.

1.6.3 Pagamento por performance/desempenho/mérito: etapa “quase final” da competição

Ao afirmarem que as políticas de homogeneização salarial e de carreira promoveram, em grande parte, a precarização da escola e da qualidade da educação, o modelo de pagamento pelo desempenho é eleito como alternativa às formas tradicionais de remuneração (MELLO, 1994). Também colaborou o fato de que as questões relativas à produtividade, ao desempenho e responsabilidade pelos resultados ainda não constituírem parte integrante da pauta de negociação que tangenciam a discussão salarial. Do mesmo modo afirma Mello (1994), que o achatamento salarial, diante da pouca capacidade de financiamento dos governos, levou os professores a adaptarem as situações cotidianas escolares as suas necessidades pessoais em detrimento da qualidade da educação e das necessidades dos alunos. Nas palavras da autora

Na medida em que a escassez de recursos acarretada pela crise social e as políticas de ajuste econômico foram deprimindo os salários da carreira docente, esses acertos internos feitos pelas escolas muitas vezes funcionavam como formas de compensação: horários menos controlados, critérios de distribuição de classes e de tempo que facilitam a organização da vida do professor, o acúmulo de duas ou mais funções docentes, e muitos outros. (MELLO, 1994, p.144)

Para mudar a conjuntura resultante de políticas ineficientes e clientelistas Mello (1994) aponta que a política de gestão deve induzir a utilização mais racional dos recursos humanos da escola sendo que estímulos salariais diferenciados pautados nos resultados seriam boas iniciativas para que as escolas se tornem mais responsáveis e atendam a demanda por uma educação voltada às necessidades básicas de aprendizagem.

Porém, não se localiza no Brasil muitos estudos voltados às questões relativas às formas de remuneração docente e às relações que se despreendem dessa temática. Isso pode ser justificado pelo fato de que esse tipo de iniciativa ainda é recente nos meios educacionais brasileiros sendo observado apenas nas reformas que se desenharam nas últimas décadas. Diferentemente, diversos países, entre eles os Estados Unidos e a Inglaterra, tornaram-se pioneiros na aplicação dessas políticas ocasionando a produção de diversas pesquisas³⁶ sob perspectivas distintas, onde apontam reflexos dos diferentes modelos de remuneração docente. Isso leva a concluir que no Brasil é notória a necessidade de estudo nessa área, pois a introdução desses novos mecanismos está gerando situações e repercussões ainda não compreendidas e analisadas sob a perspectiva dos trabalhadores da educação, notadamente, os do ensino básico.

Assim como outros segmentos influenciados pelas tantas reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990 a esfera salarial não foge a regra. A introdução da competitividade como eixo de gestão dentro das organizações públicas ganhou fôlego nos últimos anos do século XX conforme explicitado nos itens anteriores. No plano bem articulado entre responsabilização, programas de avaliação de desempenho, publicitação dos resultados, indicadores e metas, o pagamento por desempenho ou performance, vem complementar o conjunto de iniciativas de modo “quase finalizador” na ordem de ações performativas e gerenciais impostas ao professor. Ou seja, os processos que têm em vista a mudança do comportamento utilizam uma série de iniciativas que se orientam pelo individualismo sendo que a gestão prescreve os caminhos a seguir e os objetivos a se conquistar transpondo ao indivíduo, numa conjugação entre competitividade individual no seio grupal, a responsabilidade pelo alcance ou não das metas estabelecidas. Caso consiga alcançar tal patamar (as metas), o indivíduo, coerente aos princípios meritocrático, é laureado pelo seu desempenho através de visibilidade perante seus pares e recompensado através de premiações

³⁶ Utilizamos o artigo de CASSETARI (2008) como base das nossas argumentações. Nesse sentido foi muito sugestivo a bibliografia utilizado pela autora servindo de orientação para a busca de produções de outros países que analisam a temática há mais tempo e com maior profundidade.

em espécie, “quase finalizando” um círculo, já que no próximo período ou ano letivo, inicia-se novamente o mesmo processo.³⁷

Infelizmente, parece que a bonificação pelo desempenho leva, inerentemente, a situações em que a competição entre professores de classes ou escolas diferentes seja bastante estimulada gerando repercussões das mais variadas tanto para os professores, alunos, quanto para o trabalho pedagógico. Tendo por propósito subsidiar a análise referente à realidade que permeia a situação dos professores sob o projeto “São Paulo faz escola” e seus condicionantes que, no caso, giram em torno da remuneração diferenciada balizada em torno de seu desempenho, alguns tópicos são sistematizados a seguir contemplando modelos de programas destinados a aferição do desempenho docente.

Surgindo como mais uma proposta de indução da qualidade da educação a partir do desempenho dos professores duas propostas se destacam, segundo Cassetari uma é

(...) a certificação – que propõe uma aferição periódica dos conhecimentos e habilidades dos professores a fim de permitir ou não a sua permanência no exercício da docência; e o pagamento por performance – que pretende premiar o desempenho dos melhores professores, individualmente ou por escolas de acordo com cada programa. (CASSETARI, 2008, p.2)

Nota-se que as duas propostas têm como foco o desempenho individual dos professores diferenciando da maioria dos Planos de Cargos e Carreira do Magistério os quais apresentam como características centrais a uniformização salarial com aumentos associados ao tempo de serviço e aquisição de títulos de conclusão de cursos afins. O próprio Plano de Cargos e Carreira do Magistério do Estado de São Paulo, antes da aprovação do projeto de Lei Complementar N.56 em 9 de dezembro de 2008, seguia esse padrão, sendo muito criticado pelas entidades sindicais por não permitir avanços na profissão do ponto de vista de ganhos salariais, pois o valor salarial de um professor iniciante pouco se diferencia de um que cumpriu seu trabalho e aproximava-se da aposentadoria.

Porém, se comparado às investidas atuais que se baseiam no desempenho individual e na responsabilização o modelo “tradicional” apresenta alguns aspectos que o torna menos

³⁷ Para fins de comparação, o exemplo de uma corrida de bastão é bastante sugestivo. Formado por uma equipe de quatro competidores cada um deles é obrigado a dar a volta na pista e passar o bastão ao próximo da mesma equipe que correrá e assim sucessivamente, ganha a equipe que completar o trajeto primeiro. O prêmio muitas vezes é em dinheiro e o recebimento de um troféu confere a visibilidade necessária para garantir o status aos vencedores. Porém, no próximo período se inicia tudo novamente e outra competição deverá ser enfrentada, caso ocorra que um dos membros da equipe tenha seu desempenho comprometido por algum motivo a equipe será prejudicada e certamente, o indivíduo mais ainda, cabendo a este e aqueles punições tais como a derrota e a desclassificação.

negativo. Segundo Cassetari (2008) a proposta permite uma relação de cooperação entre os professores; os critérios para ascensão são objetivos e a necessidade de monitoramento é mínimo. Todavia, o artigo produzido por Morduchowics (2003) e publicado pelo PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, insere uma visão contrária ao uniformismo gerado pela estrutura tradicional sugerindo que tal modelo foi coerente ao período onde predominava uma estrutura administrativa cujos políticos a ela relacionados eram os responsáveis pela educação sendo que aos professores restava a transmissão dos programas educativos. Do ponto de vista da gestão atual a homogeneização salarial não permite que os professores sejam estimulados a desenvolverem um trabalho mais eficiente, fato que não ocorre com a perspectiva de remuneração, melhor dizendo, bonificação pelo mérito, pois, segundo Morduchowics (2003, p.22)

A justificativa do pagamento por mérito reside, em última instância, no raciocínio de que se os professores forem remunerados competitivamente em função de seus respectivos desempenhos trabalharão mais, e os mais eficazes serão recompensados monetariamente. Além disto, outras razões usadas na defesa do pagamento por mérito são: (a) os docentes são motivados por estímulos monetários, principalmente e, (b) a oportunidade de obter este tipo de remuneração incentiva-los-ia a um comportamento de superação que melhor os posicionasse em sua carreira profissional.

Todos os programas que se baseiam no pagamento pela performance partem do pressuposto acima, porém, existem muitas diferenças específicas entre eles. Cassetari (2008) com base em Harvey-Beavis (2003) identifica as principais diferenças desse modelo de bonificação:

- Se o foco é colocado em performances individuais ou por escolas;
- Se existem punições aos piores professores;
- A duração do programa e o número de vezes que os professores podem ser premiados;
- Se os prêmios são destinados aos professores com melhor desempenho nas avaliações ou com melhor progresso entre as avaliações;
- Se o resultado da avaliação permite uma progressão na carreira;
- O que é avaliado e a maneira de avaliação (observação em sala de aula, portfólio, resultado dos estudantes etc.);
- Quem avalia (diretor, avaliador externo, auto-avaliação etc.);
- Se todos os professores podem ser recompensados ou se existe uma cota específica; e
- Se o pagamento por performance suplementa ou substitui a estrutura salarial existente.

A variedade de modelos acima permite um grande número de combinações, porém, três modelos predominam:

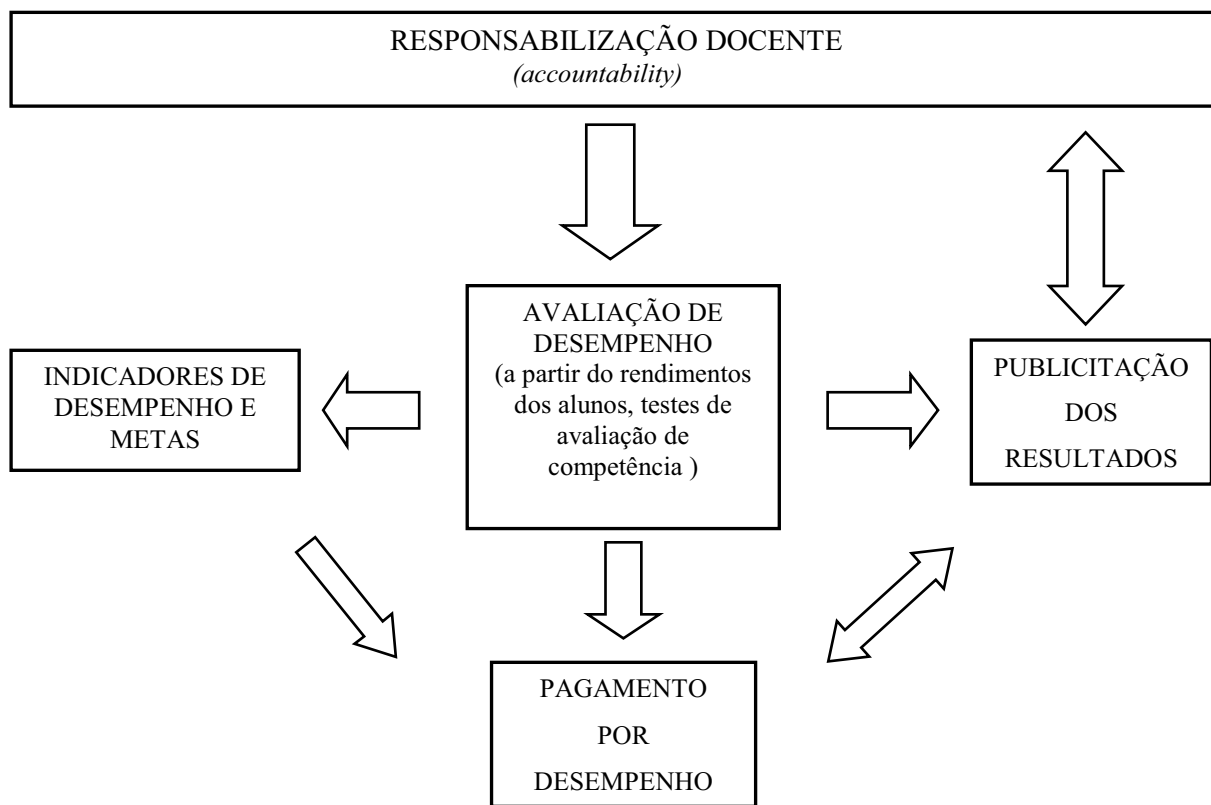
Programas de pagamento por mérito (que remuneram os professores com melhor desempenho individual, sendo que a avaliação dos professores pode se dar de diversas maneiras); **programas baseados no desempenho e habilidades dos professores** (que avaliam periodicamente os conhecimentos e habilidades dos professores, permitindo mudanças no seu nível salarial); e **programas baseados no desempenho das escolas** (que premiam todos os professores das escolas com melhores desempenhos absolutos ou melhores progressos em provas de rendimento dos alunos). (CASSETARI, 2008, p.5)

Com relação aos modelos de pagamento por performance ou desempenho geralmente tem ocorrido que sua utilização se dá mais como premiação, bonificação apontando pouco para uma posição consensual na substituição da forma de estrutura tradicional de cargos e carreiras. O tipo de pagamento em questão tem seu fundamento nos princípios liberais no qual o indivíduo com melhores condições de enfrentar a competitividade triunfará sobre os demais sendo que o seu “sucesso” é o fruto de seu próprio esforço.

Entretanto muitas críticas são dirigidas a essa perspectiva. Uma das mais recorrentes se assenta no fato de que a introdução desse mecanismo estimulará a competitividade minando a cooperação e o trabalho em equipe. Também é muito comum a contrariedade dos professores uma vez que tais medidas cerceiam a autonomia de seu trabalho e além do mais, a comparação como atrito e indução à mudança não reflete um caminho muito aceitável por parte deles. Num aspecto mais amplo, fica claro que a qualidade não será para todos, mas para uma parcela que usufrui das melhores escolas e dos melhores professores sedimentando, dessa maneira, um sistema que possibilita a uma elite ter acesso a educação melhor qualificada ao passo que a grande maioria deve se contentar com os níveis inferiores de qualidade, uma vez que a demanda é sempre maior que as vagas oferecidas.

O Quadro 4 sistematiza os mecanismos gerenciais e performativos utilizados que recaem sobre o professor e seu trabalho. Todas essas iniciativas muitas vezes agem de forma desapercibida e aparentemente desarticuladas, entretanto, seu objetivo reside em instilar um novo padrão de gestão educacional fomentando uma nova conduta por parte do professor na execução de um projeto calcado numa perspectiva individual e competitiva de sociedade.

Quadro 4 - Sistematização dos mecanismos gerenciais e performativos



Este capítulo tentou demonstrar o processo de transformação das últimas décadas do século XX incentivado pela necessidade de reestruturação do capital, e que acabou eclodindo numa série de adaptações e reformas tanto das economias mundiais quanto dos próprios Estados nacionais. Conseqüentemente, novos padrões de gestão foram implementados com base em valores que tradicionalmente orbitavam a esfera do mundo privado. A incorporação de tais valores pelo Estado acabou provocando sua conversão deixando de ser um Estado executor, providenciário, para um Estado regulador, avaliador de processos que gradativamente foram transportados para a iniciativa privada, ou como gostam de denominar os defensores desse modelo, de iniciativa pública não estatal. Esse conjunto de fatores somados a reforma do Estado que no Brasil teve início com a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, teve um caráter fortemente ideológico no sentido que impingiu a amplos setores da esfera pública um *modus operandis* e um sistema de valores totalmente vinculados a uma perspectiva neoliberal, centrando na competitividade o grande eixo propulsor dos mais variados objetivos.

À educação coube a importância central de formar os futuros cidadãos para os novos tempos que marcam as sociedades inseridas no mundo das economias globalizadas e competitivas sendo que o fator diferencial entre uma economia e outra será a qualidade da formação dos indivíduos que se volta às exigências modernas num processo de incorporação de necessidades básicas de aprendizagens articuladas a habilidades de adaptação, flexibilização, enfim, uma educação coerente aos novos “códigos da modernidade”.

Nessa lógica exige-se que os professores, uma profissão extremamente estratégica para os novos tempos, pela condição de responsáveis pela formação dos futuros trabalhadores e, portanto, consumidores, adaptem sua conduta, seu comportamento dentro da sala de aula e sua relação com os alunos aos objetivos mais gerais da sociedade e das exigências econômicas. Prevendo-se a dificuldade que a categoria tem para incorporar passivamente novos métodos e novos conteúdos, a implementação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente e os resultados de cada escola e professor foi a saída adotada para que os objetivos fossem perseguidos.

Através de reformas, objetiva-se a predominância da competição e racionalidade como eixos alinhados na busca da qualidade educacional, de modo que os professores, agora considerados como executores ou técnicos em pedagogia, tivessem seu trabalho percorrido por uma constante avaliação e mensuração, uma inconsequente comparação e publicitação de seus resultados e, por um profundo processo de responsabilização, culminando na bonificação ou premiação através de pagamento pelo desempenho individual para aqueles que atingissem as metas e os propósitos estabelecidos. Esses princípios que respaldam um grande número de reformas educacionais, afirma Torres (1995) respiram uma lógica de planejamento educacional intimamente associada ao modelo de ciência social dominada pelo paradigma epistemológico do positivismo. O autor esclarece que esse modelo

(...) responde a um conjunto de preceitos de como se deve desenvolver um trabalho científico. Por um lado, existe um esforço para gerar um método científico e social, separado de seus fundamentos teóricos e aplicáveis universalmente. Este método científico social busca um sentido de certeza e precisão analítica no contexto de uma sociedade crescentemente imprevisível e imprecisa. O modelo parte de um sentido de acumulação linear e evolucionária do conhecimento, a partir do qual se possa organizar inferências deterministas e deduzir conclusões baseadas em fundamentos empíricos. (TORRES, 1995, p.121).

Não é de se estranhar então que os planejadores do campo educacional utilizem métodos que focalizam o objetivismo, na busca de controle e manipulação das variáveis e no

racionalismo, pois esse modelo permite medir, quantificar, estudar suas correlações e causalidade e manipular comportamentos futuros (TORRES, 1995). Portanto, não é por acaso que se observam atualmente reformas que aprofundam a mensuração e quantificação articulada do trabalho docente e até do rendimento dos alunos. Observa-se de certo modo o retorno de uma visão positivista aliada a pressupostos neoliberais nas relações que circulam o planejamento e desenvolvimento da educação. Considerando tais pressupostos encaminha-se no próximo capítulo para a análise do objeto de estudo da presente pesquisa isto é, o projeto “São Paulo faz escola”.

CAPÍTULO II

CONCEITUANDO E SISTEMATIZANDO O ATUAL PROJETO EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

A atual política educacional desenvolvida pelo governo do Estado, sem maiores sobressaltos, apresenta-se como continuidade a um mesmo projeto de educação iniciado em gestões anteriores. A partir dessa perspectiva as principais iniciativas destacadas pelo Secretário de Educação Paulo Renato de Souza³⁸ são o Programa Qualidade na Escola, Programa Ler e Escrever e o Projeto São Paulo faz escola, além de uma série de resoluções, decretos e leis complementares que, paralelamente, imprimem novas condições de trabalho, remuneração e de plano de carreira aos professores. Contudo, será abordado especificamente o projeto “São Paulo faz escola” sob um recorte dirigido ao ensino fundamental do ciclo I e, por necessidade de sistematização, considerando o nível com que as ações governamentais estão articuladas, pretende-se também destacar algumas medidas legislativas que dão suporte aos atos políticos.

O projeto “São Paulo faz escola” teve início na gestão do Governador do Estado, José Serra, que assumiu em 2007 indicando, em julho, a professora Maria Helena Guimarães de Castro para a pasta da Secretaria de Estado da Educação em substituição à Maria Lúcia Vasconcelos. É interessante ressaltar nesse caso que tanto o atual governador como a ex-secretária da Educação do Estado³⁹ ocuparam funções na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e José Serra foi Ministro do Planejamento (1995 - 1996) e da Saúde (1998 - 2002) enquanto que Maria H. G. de Castro desempenhou a função de secretária-executiva do Ministério da Educação (2002) e de presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) entre 1995 a 2002.

Identifica-se a trajetória dessas duas personalidades por acreditarmos que as políticas colocadas em prática no Estado paulista não representam ações isoladas, disformes, mas articuladas por um projeto específico de Estado e sociedade e alinhadas às mudanças e exigências do mundo globalizado. Nesse sentido, trabalhando com a hipótese de que a orientação do governo atual constitui além de continuidade, um aprofundamento das políticas de gestões passadas, e por mais que inúmeros trabalhos já tenham realizado um retrospecto das reformas educacionais no Estado de São Paulo (FERNANDES, 2004 e 2008; SOUZA,

³⁸ Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2009/2009_06_08_d.asp - Acessado em: 19/10/2009.

³⁹ Maria Helena G. de Castro exerceu a função de Secretária da Educação de julho de 2007 a abril de 2009. Em seu lugar assumiu Paulo Renato de Souza, ex-ministro da educação do governo de Fernando Henrique Cardoso.

1999; RIBEIRO 2008; RUS PEREZ, 1994) contextualiza-se, primeiramente, as principais medidas da área educacional ao longo dos últimos anos recuperando alguns elementos anteriores para posteriormente incidir, já com suporte dessa revisão, à análise do atual projeto.

Parte-se do pressuposto de que tanto a concepção como as diretrizes das políticas educacionais implementadas pela SEE a partir de 1995 se diferenciam das orientações anteriores principalmente por que estas, segundo Souza (1999), focalizavam em seus programas e projetos educacionais ações que tinham como objetivo maior interferir no modelo pedagógico das escolas. Já as medidas tomadas pelo início da gestão PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) incorporaram e desenvolveram com o respaldo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional uma política educacional edificada sob os pilares da racionalidade econômica e burocrática (SOUZA, 1999) cujas pretensões superavam e muito os aspectos meramente pedagógicos. Por constatar tal diferenciação nos princípios políticos serão destacadas brevemente as principais ações das gestões que antecederam o PSDB passando pela assunção deste partido com Mário Covas e seus sucessores de mesma sigla até chegar ao governo atual, ora liderado por José Serra.

2.1 A política educacional do Estado de São Paulo: uma breve contextualização

É de se chamar a atenção que nos anos de 1980, momento notabilizado como o período de redemocratização do regime político do país, vários foram os programas educacionais que buscavam estabelecer condições de se buscar, a ainda esperada, melhoria da qualidade de ensino. No governo de André Franco Montoro (1983-1987), conhecido por abrir canais mais extensos de diálogo com a oposição (MARTINS, 1996), causou certo impacto o estabelecimento do Ciclo Básico (CB) (Decreto Estadual nº 21.833/83) que se propunha romper com o modelo de seriação presente nas séries iniciais do antigo 1º grau que gerava, de certo modo, um alto nível de repetência e evasão escolar. Segundo a proposta o ciclo deveria assegurar o tempo necessário para a aprendizagem segundo as diversas condições do aluno.

A implantação do ciclo básico (CB), no início dos anos 80, foi uma medida de impacto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que transformou as antigas 1ª e 2ª séries do então 1º grau em um continuum durante o qual o aluno realizaria o processo de aprendizagem sem interrupção, eliminando-se as reprovações no primeiro ano de escolaridade. (RIBEIRO, 2008, p.99)

No intuito de consolidar a implementação do CB iniciado pelo seu antecessor, o governo Orestes Quécia (1987-1991) do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) instituiu a Jornada Única. A Jornada Única no CB era composta de 40 horas semanais, sendo que destas, 26 eram de horas-aulas, 6 horas de trabalho pedagógico e 8 horas de atividades. (IBIDEM, p.101). Segundo Ribeiro (2008) a Jornada Única proporcionava um tempo maior para o acompanhamento do aluno propiciando melhores condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Já no governo de Antônio Fleury Filho (1991-1994), também do mesmo partido que Orestes Quécia, o PMDB, se destacaram as iniciativas envolvendo os processos de participação da sociedade na escola. Desse modo o projeto Escola Padrão integrou tanto a intervenção pedagógica como as mudanças na gestão escolar. A extensão do projeto se deu em 1.300 escolas de um total aproximado de 6.300 unidades. Por atingir uma pequena parcela da rede estadual de ensino esse projeto se resumiu a um efeito apenas ilustrativo (SOUZA, 1999).

No período em que as escolas padrão exerceram suas atividades foi instituído o Programa de Avaliação Educacional nas Escolas-Padrão que segundo (MANDEL e MALUF, 1994, p.105) “pretendia criar um sistema de indicadores que permitisse acompanhar e avaliar a evolução da qualidade do ensino. Os indicadores deveriam ser de duas ordens: indicadores de gestão e indicadores de avaliação de desempenho.” Segundo as autoras, entre os objetivos mais amplos desses indicadores era possível identificar aqueles associados à relação entre o desenvolvimento dos programas e a capacidade de intervenção da SEE; a contribuição para o estabelecimento do auto-controle tanto nas unidades escolares como nos outros órgãos e instituições da rede; criar uma cultura avaliativa e informar a sociedade sobre o desempenho das escolas. Outro item alocado entre os objetivos específicos que particularmente nos interessa, diz respeito que

(...) a partir da análise dos resultados, para a avaliação, revisão e reelaboração da proposta pedagógica de cada Escola-Padrão e também nortear ações de todo o sistema educacional, seja na adequação de currículos, seja no aperfeiçoamento das práticas docentes e no **estabelecimento de políticas de desenvolvimento de recursos humanos**. (IBIDEM, 1994, p.106)

O projeto de Avaliação do rendimento dos alunos das escolas-padrão proporcionou um conjunto de informações que consubstanciadas a seus objetivos, entre eles os aspectos relacionados aos recursos humanos, forjaram os primeiros passos do que viria a ser, hoje, a política de controle sobre os professores da rede estadual de São Paulo. Afirma-se isso, pois a

utilização de indicadores originados da avaliação de desempenho dos alunos são tomados como critérios norteadores para a gestão de diversos segmentos que constituem a Secretaria de Educação. De modo geral, tais procedimentos apresentam grande semelhança com os princípios gerenciais de administração. No entanto, é na longa gestão do PSDB que tais princípios se proliferam e tomam corpo nas maiores Secretarias do governo, entre elas, a pasta da Educação.

Já na era PSDB, em 1995, Mário Covas⁴⁰ assume o governo estadual alinhando-se à política desenvolvida na esfera federal desencadeando um novo impulso às reformas sedimentadas sob uma plataforma neoliberal. É nesse período que a educação do Estado conhece um conjunto de medidas cuja racionalidade e o economicismo se caracterizam como os principais fios condutores das reformas empenhadas. Para tanto, entende-se a educação como uma importante estratégia para o desenvolvimento e a qualidade da educação escolar relaciona-se a redução do desperdício, de tempo de trabalho, dos custos, sendo bem sucedido nos aspectos que utilizam modelos gerenciais pautados no estabelecimento de metas que possam garantir a produtividade (SOUZA, 1999).

Nota-se ao relacionar as principais ações que marcaram os governos estaduais de 1983 até ao final de 1994 um número maior de intervenções relacionadas à gestão escolar e ao desenvolvimento de medidas visando a intervenção pedagógica nas escolas da rede estadual de ensino. Por outro lado, nos projetos desenvolvidos pela gestão do PSDB no Estado de São Paulo nos últimos 15 anos constatamos o delineamento orgânico e de certo modo sistematizado de políticas que viam o Estado e, conseqüentemente a sua maior pasta, a SEE, como uma estrutura “gigante, burocrática e ineficiente”. Desse modo as ações tiveram como foco o remodelamento do Estado segundo as características das reformas empreendidas a nível federal, tais como a descentralização, a privatização e a incorporação de um novo modelo de gestão pautado pela administração pública gerencial em alternativa aos princípios burocráticos. Assim como as reformas em nível federal, as intervenções empreendidas pelo Estado de São Paulo tinham como eixo norteador a adaptação e remodelamento de sua estrutura às novas demandas e orientações do sistema produtivo, estas sistematizadas e disseminadas pelo aparato dos organismos multilaterais.

⁴⁰ O primeiro mandato de Mário Covas se deu entre 1995 a 1998. Em 1998 ele foi reeleito ficando como governador até seu falecimento, no ano de 2001 quando seu vice, Geraldo Alckimin, assumiu. Segundo Fernandes (2008, p.83, nota de rodapé) ‘os demais governos do PSDB no Estado de São Paulo (2003-2006), incluindo o atual, introduziram outras mudanças educacionais a partir do grande “pacote” da Escola de Cara Nova’.

Sob essa ótica, a educação não se constituiria um direito do cidadão, mas um serviço a ser consumido por ele e, segundo as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, ofertado por diferentes setores articulados e liderados pelo Estado (SEE, 1995). Desse modo as reformas educacionais desse período compreendiam a educação básica e pública como um instrumento fundamental para a superação das dificuldades impostas pela competição internacional, ou seja, pelo acirramento da competição entre as economias devido à abertura econômica, diversos fatores tornaram-se determinantes na obtenção do melhor desempenho, entre eles a capacidade de formação do indivíduo para o novo tempo. É sob essa conjuntura que citaremos os principais projetos desenvolvidos nesses anos de gestão de uma mesma sigla partidária para que dessa forma possamos compreender a continuidade política que representa o projeto “São Paulo faz escola” para o Estado de São Paulo.

É possível reconhecer que as reformas educacionais sob gestão Covas foram pioneiras na implementação dos princípios gerencialistas e performáticos, que por sinal, como afirma Fernandes (2008), ocorreram à revelia dos professores. A autora continua pontuando que

Na segunda metade da década de 90, partir da chamada “Escola de Cara Nova” (São Paulo, 1998), com uma estratégia política de transformação técnico-estrutural, a Secretaria da Educação iniciou durante o governo de Mário Covas (1995 a 1998) um amplo projeto de reforma educacional que atingiu todos os professores e alunos do ensino fundamental e médio. (FERNANDES, 2008, p.83)

O projeto da SEE se baseava nos diagnósticos elaborados pelos organismos multilaterais que afirmavam a ineficiência das políticas públicas até então colocadas em prática. No mesmo sentido o Banco Mundial reconhecia as ineficiências das políticas e afirmava que os indicadores estão aí para confirmar as disfuncionalidades da educação (SOUZA, 1999) sendo que traçar políticas corrigindo tais distorções significaria ações basilares para almejar o embarque num processo de modernização da sociedade. Por esse aspecto é que as diretrizes lançadas pela SEE que buscavam eliminar tais problemas do sistema educacional foram organizadas em três eixos orientados pela racionalidade econômica (SOUZA, 1999; RIBEIRO, 2008): 1) Melhoria da Qualidade de Ensino, 2) Mudanças nos padrões de gestão e 3) Racionalização Organizacional⁴¹.

De todas essas ações foi o Programa de Reorganização da Rede Pública Estadual (um dos itens contidos no eixo 3) que mais causou impacto, pois redistribuía os alunos em prédios distintos por modalidades de ensino, ou seja, a rede de ensino passou a ter escolas de 1ª a 4ª

⁴¹ Para uma análise detalhada das medidas desse período ver Souza, 1999.

séries, de 5ª a 8ª séries e de ensino médio. A orientação utilizada nesse programa foi a concepção de eficácia e se “apresenta como um fim em si mesma e a qualidade de ensino está subordinada à instrumentalidade da redução *dos desperdícios e dos custos na ocupação dos prédios escolares* (SOUZA, 1999, p.121, grifos do autor). Segundo Fernandes (2008, p.89)

(...) as reformas advindas da “Escola de Cara Nova” provocaram grandes impactos nas escolas e no trabalho dos professores, quer pela redução do número de aulas, quer pelas novas propostas de organização do tempo e do espaço ou pelas novas formas com que as escolas passaram a se organizar mediante o solicitado externamente. (FERNANDES, 2008, p.89)

As principais medidas do projeto iniciado por Mário Covas foram implementadas e suas repercussões podem ser observadas até os dias atuais. Todavia, mesmo com as incontáveis modificações efetuadas na rede estadual os índices de rendimento dos alunos verificados por diversos indicadores, entre eles o SARESP, não apontaram a tão esperada “melhora da qualidade do ensino”. Em meio a essa conjuntura e somado ao falecimento de Mário Covas em 2001 assume seu vice, Geraldo Alckimin. Este concluiu o restante do mandato que lhe cabia sendo posteriormente reeleito para mais uma gestão (2003-2006). O novo governador executa algumas modificações acerca dos componentes de seu secretariado, entre elas, promove a substituição da Secretária Rose Neubauer, tida como inflexível pelo movimento sindical e por muitos setores da sociedade, por Gabriel Chalita.

A gestão promove continuidade a vários projetos da Escola de Cara Nova, incorpora e modifica algumas iniciativas, mas também encerra muitas outras⁴². A passagem de Gabriel Chalita caracterizou-se pelo discurso da alteração das relações interpessoais através da “Escola do Acolhimento” defendendo o desenvolvimento da cidadania, a centralidade das relações interpessoais e o protagonismo juvenil (FERNANDES, 2008). As medidas que merecem destaque correspondem ao ‘Programa Escola da Família, Projeto Escola da Juventude, Ensino Médio em Rede, Programa de Formação de Professores “Teia do Saber” ’ (IBIDEM, p.91). Entretanto, as ações relativas ao gerenciamento das relações profissionais intrínsecas às escolas da rede estadual continuaram sendo desenvolvidas sob a perspectiva de incorporação de elementos oriundos das gestões empresariais.

As novas medidas, implantadas entre 2002 e 2006, intensificaram a presença dos elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas públicas paulistas. A já iniciada política de avaliação do desempenho das escolas e dos professores, que havia sido implementada

⁴² Recuperação nas férias, flexibilização do ensino médio e as salas-ambientes.

por Rose Neubauer, foi intensificada. Palavras como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional, avaliação externa, passaram a fazer parte do cotidiano dos professores e a definir padrões de conduta e de trabalho dentro das escolas. A performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores na rede estadual. (FERNANDES, 2008, p.93)

Em paralelo a movimentação político-partidária o discurso da importância e da qualidade da educação torna-se mais vigoroso. Influenciados por inúmeras publicações das agências internacionais diversos governos estaduais, a União, assim como muitos atores da sociedade civil organizada (Organizações Não Governamentais) tomam para si campanhas como “Todos pela Educação”⁴³ intensificando através de mecanismos midiáticos a centralidade da educação para o “sucesso” das pessoas e o desenvolvimento do país.

O governo Alckimin encerra seu mandato. Entretanto, o PSDB novamente consegue eleger mais um governador completando em 2010 quinze anos a frente de um governo estadual com a atual gestão José Serra (2007-2010) que, em linhas gerais, não destoa politicamente de seus anteriores e dá continuidade a mesma política iniciada com Mário Covas e seus sucessores, isto é, no desenvolvimento das reformas educacionais prevalece o pressuposto de que o problema da qualidade da educação se encontra no âmbito do gerenciamento do sistema.

Dessa forma a busca por um ensino de “qualidade” desvia-se do aspecto político e aloca-se no discurso meramente técnico, “neutro” e portanto, asséptico. Para tanto, é sob a tarimba do projeto “São Paulo faz escola” que uma série de ações aprofunda, quando não consolida na esfera pública estadual, um conjunto razoável de mecanismos oriundos da gestão empresarial e que aparentemente apontam para a sedimentação de uma política educacional elaborada sob uma plataforma cuja eficiência, eficácia, racionalidade, produtividade e meritocracia se consolidam como palavras-chave na caracterização do desenvolvimento de mais um período da recente política educacional paulista.

2.2 A sedimentação de uma perspectiva: novos parâmetros na educação paulista

Recentemente se observa um gradativo processo de proliferação de mecanismos de controle sobre o trabalho docente. Tais instrumentos, segundo o discurso predominante, são utilizados tendo como expectativa contribuir na busca da tão almejada qualidade da educação. As iniciativas atuais, no meu entendimento, estão sendo forjadas sob um ângulo de

⁴³ Sobre esse movimento acessar: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

sistematização, solidez e organicidade superiores às ações anteriormente semelhantes uma vez que a capacidade de articulação do movimento atual cria uma “malha” de proporções elásticas com consequências mais aparentes para o professorado. Exemplificando essa caracterização estão os atuais instrumentos de avaliação do desempenho docente que se diferenciam dos anteriores principalmente pela relação estabelecida com o rendimento dos alunos, verificados através das avaliações externas, gerando por sua vez índices que tornados públicos viabilizam, além de premiações financeiras diferenciadas, a exposição perante a sociedade do desempenho de cada unidade escolar e, conseqüentemente, do professor.

A diferenciação que se destaca ao nível de intensidade e sistematização das medidas pode-se notar pelo fato de que muitas vezes ações similares às implementadas recentemente não foram colocadas organicamente em prática, isto é, a legislação existia, entretanto, sua aplicação não acontecia ou ainda era reduzida a um número muito restrito de escolas e professores não constituindo-se numa ação sistematizada e constante, o que não ocorre atualmente⁴⁴. Um dos indícios é que a gestão de José Serra inicia seu período promovendo diversas medidas que afetam diretamente as relações de trabalho dos servidores públicos do Estado de São Paulo. Segundo pronunciamento de um de seus secretários o eixo central dessas alterações focaliza a forma de reajuste salarial dos servidores paulistas passando a contar como maior fator de reajuste os resultados obtidos de cada unidade de serviço (cada hospital, escola ou delegacia). “Os reajustes serão por merecimento. Quem tiver mais competência ganhará mais.”⁴⁵

Subjazem ao desenvolvimento dessas políticas a formação de “novos”⁴⁶ conceitos que se orientam segundo as necessidades hegemônicas da sociedade. É nesse panorama que o projeto “São Paulo faz escola” se coloca como mais uma reforma educacional que, do meu ponto de vista, sedimenta uma perspectiva iniciada em gestões passadas sintetizando uma visão muito estreita, quando não, pragmática e economicista dos atos e dos objetivos educacionais.

⁴⁴ Na esfera do serviço público estadual do Estado de São Paulo vigora o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho que consiste em avaliações semestrais em número mínimo de duas por ano pelo superior imediato do servidor, no caso das escolas, pelo Diretor da U.E. Porém, conforme verifica o sindicato dos professores da rede estadual – APEOESP, uma das últimas avaliações, no magistério, ocorreu em 1998 (APEOESP, 2007).

⁴⁵ Entrevista concedida em 18/03/2007 - www.reporterdiario.com.br/imprimir.php?id=9673

⁴⁶ Destacamos o adjetivo “novo” no intuito de chamar a atenção para o fato de que as orientações pelas quais se fundamentam a política do estado de São Paulo não constituem nenhuma novidade. Muitas dos projetos desenvolvidos no Estado são condizentes com os postulados dos teóricos liberais contemporâneos, tais como FRIEDMAN (1985) e HAYEK (1984). Esses postulados influenciaram decisivamente, como demonstra ampla literatura, as reformas educacionais empreendidas nos países capitalistas desenvolvidos como a Inglaterra e Estados Unidos.

Para tanto no intuito de sistematizar e impingir a todos os segmentos do Estado os novos conceitos baseados no mérito e nos resultados obtidos de modo que se construa, entre os servidores, uma mudança de postura pautada na cultura gerencial, isto é, que cada servidor incorpore e aplique os valores intrínsecos a esse modelo administrativo, a gestão atual criou em 2007 a Secretaria de Gestão Pública. Essa pasta ficou incumbida da elaboração dos indicadores de desempenho dos segmentos funcionais, de proporcionar sistemas de treinamento dos servidores, organizar a distribuição dos especialistas em políticas públicas e paralelamente, continuar planejando a modernização do serviço público paulista.

Chama atenção a criação de duas novas carreiras no Estado que foram pensadas no intuito de dar consecução ao projeto de reforma gerencial do Estado, são elas: Especialista em Políticas Públicas, vinculada à Secretaria de Gestão Pública; e o Especialista em Orçamento e Planejamento, vinculada às Secretarias da Fazenda e a de Economia e Planejamento. Esses profissionais serão deslocados temporariamente para diversos setores públicos de modo que possam orientar nas formas de planejamento estratégico, de organização e na própria condução da gestão⁴⁷.

Pode-se observar claramente que os propósitos dessa articulação têm como objetivo impingir nos segmentos do Estado uma lógica pautada centralmente na racionalidade e no economicismo em detrimento das relações que cada especificidade do Estado é responsável. Essa medida mais uma vez reforça a tese de Souza (1999) quando afirma que o fio condutor das reformas educacionais da segunda metade da década de 1990 no Estado de São Paulo se estabeleceram nos aspectos técnicos, economicistas e racionais secundarizando, quando não desprezando, no caso da educação, as especificidades pedagógicas requeridas pelo processo escolar. Mesmo se passando uma década da análise citada os vestígios dessa lógica parecem continuar bem presentes.

Com relação à SEE, sob a responsabilidade de Maria Helena Guimarães de Castro, cujo reconhecimento se dá pelos amplos trabalhos desenvolvidos em consonância às políticas empenhadas pelos organismos multilaterais, se observa claramente uma convergência entre os objetivos amplos da gestão dos servidores desenvolvidos pela Secretaria de Gestão Pública e o teor das ações colocadas em prática no plano educacional uma vez que a SEE, articulada a outros órgãos e segmentos do governo, intensificaram os mecanismos de controle e avaliação docente. Fato que se comprova na própria fala da Secretária ao assumir a SEE afirmando que

⁴⁷ Essas secretarias terão importância fundamental na elaboração dos indicadores de desempenho da SEE, uma vez que serão elas as responsáveis pela definição dos valores, e não a SEE e, muito menos, as unidades escolares.

as políticas de desempenho docente até o presente momento consideraram principalmente a assiduidade dos professores, o que para a Secretária não basta, é preciso atrelar o desempenho dos profissionais ao rendimento dos alunos como forma de valorização do professor através de salários diferenciados.⁴⁸

Antes de focalizar os parâmetros específicos do “Projeto São Paulo faz escola” é interessante apontar as 10 metas que o governo estadual, em meados de agosto de 2007, lançou para a educação abarcando amplos setores da pasta. As 10 metas são lançadas pelo governo estadual no intuito de responder aos anseios da população que, tradicionalmente, ficam na expectativa a cada mudança de governo. O plano prevê dez ações para atingir 10 metas até o ano de 2010. Coincidentemente, o documento destaca que o foco das ações será a busca pela “qualidade”⁴⁹ da educação uma vez que o Estado está com 98,6% das crianças de 7 a 14 anos na escola e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estudando (SÃO PAULO, 2007). Entre as principais metas do “novo plano estadual” estão: a alfabetização de todas as crianças com 8 anos de idade; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série e do Ensino Médio; aumentar em 10% os índices relativos ao desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações do estado e a nível nacional; prioridade na municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); escolas com foco nos resultados das avaliações e programas de capacitação de dirigentes e diretores de escolas a partir do foco da gestão eficiente do sistema (IBIDEM, 2007).

As 10 metas para a educação do Estado de São Paulo se coadunam naquilo que Castro (2007) chamou de uma “Nova agenda da educação de São Paulo”⁵⁰. Neste artigo a Secretária da Educação aponta o esforço do governo pela busca da qualidade e de resultados frisando que tais elementos devem começar desde o início da vida escolar. Entre as medidas que o artigo anuncia estão o ensino de nove anos; a criação de um coordenador específico para cada ciclo (fundamental ciclo I e II e médio), ensino profissionalizante; parceria com o setor privado e o destaque para a necessidade de que as escolas sejam sistematicamente avaliadas “em função de critérios que comprovadamente afetam a qualidade do aprendizado. Esses critérios (...) passam pela avaliação do aprendizado (...), pela assiduidade dos professores e pela estabilidade do quadro de profissionais da escola, entre outros fatores.” (IBIDEM). O artigo ainda afirma que a proposta tende a valorizar o esforço da equipe escolar não se tratando em avaliar individualmente os professores ou comparar o desempenho entre as

⁴⁸ Entrevista concedida à Folha de São Paulo 25/07/2007.

⁴⁹ Sobre o conceito de qualidade consultar o Capítulo I deste trabalho.

⁵⁰ Artigo publicado originalmente na Folha de São Paulo, 20 de agosto de 2007.

escolas da rede. Segundo o texto, a intenção é comparar a escola em relação ao seu próprio desempenho.

Até aqui destacamos com maior ênfase informações e enunciados oriundos de notícias e propagandas das intenções do governo no início de sua gestão. Tanto é que todas as matérias utilizadas até o momento datam o ano de 2007, ano de posse do governo Serra. Entretanto, no intuito de dar consecução aos seus objetivos constantemente propalados através da mídia, o governo estadual em grande parte através da SEE e outras vezes a partir da Secretaria de Gestão Pública arquitetou, não sem resistência dos professores⁵¹, um conjunto razoável de resoluções e decretos que materializavam os projetos anunciados durante o início de governo.

A articulação que observamos ocorre em duas frentes. A primeira compreende mais os aspectos pedagógicos associados à implementação de uma nova Proposta Curricular para todos os níveis do ensino fundamental e médio. Contudo, independente dos conteúdos que cada proposta traz, tema que será discutido posteriormente, o aspecto central que se destaca nesse momento diz respeito às relações que foram atreladas ao trabalho do professor, como a responsabilidade de estar desenvolvendo “propostas” curriculares formuladas por especialistas de esferas bem distantes da dele. E para que isso ocorra mecanismos de controle foram implementados de maneira que, quase coercitivamente, o previsto seja consolidado. Conseqüentemente, as mudanças relacionadas principalmente ao currículo e a avaliação do rendimento, estas de cunho mais pedagógico, estão alocadas no que acreditamos ser um grande “leque” ou “guarda-chuva” de ações sob a denominação de projeto “São Paulo faz escola”. Já as medidas como os mecanismos de controle que buscam dar prosseguimento aos princípios do governo estadual alterando as condições de trabalho dos professores e, portanto, servidores, pertencem a uma segunda frente, provenientes não da SEE, mas da Secretaria de Gestão Pública, uma vez que a formulação e implementação dos princípios da administração gerencial aos demais setores do governo ficou a ela incumbida. As mudanças formuladas por esta pasta têm como foco, numa perspectiva gerencialista, uma pretensa qualificação dos serviços prestados pelo Estado, no caso a educação. Para isso, uma gama razoável de projetos de leis, resoluções e decretos foi aprovada no intuito de sistematizar o novo fio condutor da gestão educacional.

⁵¹ Em 2008 os professores da rede estadual, reunidos em assembléia promovida pelo sindicato da categoria, a APEOESP, deliberaram greve por tempo indeterminado. Os professores reivindicavam a anulação do Decreto 53037/08, que entre outros fatores, implantava a avaliação de desempenho aos Admitidos em Caráter Temporário, dificultava a participação nos concursos de remoção e propunha atribuição de aulas compulsoriamente. A greve durou cerca de 30 dias.

Ambas as frentes ao se imbricarem projetam um ambiente no qual o comportamento do professor em sala de aula, sua relação com os conteúdos, suas decisões ficam atreladas a mecanismos de avaliação de desempenho culminando, conseqüentemente, no pagamento por mérito. Ou seja, os mecanismos de mensuração do desempenho (daí os indicadores) que originam tanto a bonificação como o reajuste salarial por mérito estão sistematicamente associados a um determinado padrão de comportamento e/ou perfil do professor em sala de aula que segundo as orientações, determinarão um bom ou mau resultado, seja em avaliações de rendimento aplicado aos alunos, seja nas avaliações de competência do professor.

Partindo dessa arquitetura política que associa preceitos curriculares, desempenho escolar e instrumentos de controle, serão detalhados os aspectos especificamente pedagógicos como, por exemplo, a nova proposta curricular, as avaliações externas, o direcionamento do conteúdo, princípios e pressupostos das medidas associadas ao projeto “São Paulo faz escola” e sistematizados o conjunto de leis, decretos e resoluções que dão sustentação política às intervenções imputadas pelo governo estadual no que concerne aos mecanismos de controle sobre o trabalho docente orientados por uma perspectiva gerencial e performativa.

2.2.1 Conceituando e sistematizando o projeto “São Paulo faz escola”

Compreender um projeto de reforma seja ele educacional ou não, implica considerar o contexto em que está inserido, as influências recebidas, suas justificativas e objetivos. Todavia, documentos das mais diversas origens que por ventura possam esclarecer a trajetória ascendente das medidas que desenvolvem este ou aquele projeto, muitas vezes se apresentam, para os pesquisadores, de maneira não sistematizada, fragmentada, inconclusiva ou ainda inacessível. Outra situação que atualmente se coloca, conforme Shiroma et al. (2005), é que o “vocabulário da reforma”, considerada uma estratégia de “colonização” do discurso pelos pressupostos das demandas atuais, apresenta recorrentemente um discurso justificador da mudança. Para tanto, a novidade se apresenta na *bricolagem*⁵² com que os conteúdos e as formas são aludidas e rearranjadas, isto é, diversas iniciativas e posicionamentos historicamente consensuais, são adaptados aos contextos regionais, sendo que na dinâmica do processo são realizados enxertos com novos conceitos, sentidos, realocando-os para novas funções e espaços.

⁵² Segundo Shiroma et al. (2005) “Bricolage é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em um nova função.

Para a presente pesquisa, muitas informações sobre o projeto “São Paulo faz escola” (SPfe) foram encontradas ora no sítio oficial, ora na própria unidade escolar em que atuo e muitas vezes na mídia impressa e digitalizada cabendo ao pesquisador realizar as devidas junções e interpretações. Outro aspecto que se destaca como subsídio para análise é a consideração de que muitas vezes o documento propriamente dito torna-se insuficiente para se inferir pressupostos profícuos de modo que seja possível se extrair posicionamentos ideológicos, concepções educacionais articuladas ou pressupostos mais amplos. Nesse sentido, considerar a trajetória dos formuladores e os apoios recebidos pode significar ferramentas úteis para subtrair elementos que suscitem a perspectiva tomada pelo projeto. Por essa linha, verifica-se que a formulação do projeto SPfe contou com a participação de vários especialistas na área. A trajetória dos principais autores do projeto pode apresentar muitas informações pelas referências que são ao se considerar muitas de suas produções e posicionamentos. Com base em informações levantadas por FIAMENGUI (2008) destacam-se os seguintes apontamentos sobre os colaboradores, diretos e indiretos, do projeto:

- A então Secretária de Educação Maria Helena Guimarães de Castro que além das funções exercidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (já citadas) prestou consultoria ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ao Banco Mundial coordenando o programa nacional Educação Para Todos, da UNESCO; esteve a frente da Secretária de Educação de Campinas e Distrito Federal, foi titular da pasta de Assistência Social do governo Geraldo Alckmin e da Ciência e Tecnologia no governo de Cláudio Lembo em 2006;
- Maria Inês Fini é coordenadora geral do Projeto SPfe e foi também coordenadora do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM;
- Guiomar Namó de Mello é uma das responsáveis pela concepção do projeto SPfe. Foi especialista em Educação no Banco Mundial e no BID, Secretária de Educação do município de São Paulo sendo atualmente Diretora executiva da Fundação Victor Civita e diretora da Rede-ensinar. Guiomar N. de Mello é apontada por muitos autores atualmente como uma das maiores “especialistas” ligadas aos princípios defendidos pelos organismos multilaterais (*policy maker*).
- Professor Lino de Macedo, um dos responsáveis pela concepção do projeto. É professor da Universidade de São Paulo – USP sendo referência no

construtivismo de Jean Piaget, na psicologia aplicada à educação e nos jogos infantis; e

- Ghisleine Trigo Silveira é coordenadora do desenvolvimento dos conteúdos programáticos e dos cadernos dos professores ligada à SEE.
- Telma Weisz, coordenadora da atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ciclo I, em Língua Portuguesa e Matemática; foi uma das idealizadoras do Projeto de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado pelo MEC em 2001, na gestão de Fernando Henrique Cardoso e também coordenadora de projeto semelhante, o Letra e Vida, da Secretaria do Estado de São Paulo.

O projeto ainda contou na sua elaboração com o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, da CENP – Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas, com a FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação e com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini.

A implantação do projeto SPfe justifica-se, segundo a SEE, pela necessidade de melhorar a qualidade do ensino público obedecendo estudos realizados e indicadores apresentados pelos resultados do SARESP. Segundo tais critérios o projeto SPfe tem seu direcionamento voltado para os níveis fundamental ciclo I e II e ensino médio. Segundo o sítio⁵³ a iniciativa se estrutura em três frentes: **Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem** na rede pública estadual, e mais uma série de publicações cuja finalidade é orientar as equipes escolares no desenvolvimento da proposta.

Sobre a análise do projeto SPfe, mais especificamente com relação a alguns documentos que constituem importantes fontes para sua compreensão, é necessário fazer um breve esclarecimento do caminho utilizado para sistematizar os argumentos e as informações, uma vez que o objetivo da presente pesquisa se refere ao ciclo I do ensino fundamental. Considerando que um dos eixos centrais do projeto SPfe se localiza na reforma curricular, representada pela nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008a), muitas das informações contidas nos documentos desse eixo⁵⁴ aportam questões e princípios que dizem respeito não somente ao nível em que estão contidos os seus respectivos cadernos, mas trazem implicações significativas para todos os níveis de ensino, inclusive o ciclo I. Em outras palavras, em todos os cadernos destinados às disciplinas específicas do ciclo II e ensino

⁵³ www.saopaulofazescola.sp.gov.br

⁵⁴ , Como por exemplo, os cadernos votados para os professores do ciclo II e ensino médio.

médio verifica-se impresso como texto introdutório alguns conceitos relativos à concepção de escola, de ensino e aprendizagem, currículo, todos resumidos nos tópicos do documento de apresentação da nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a), o que não aconteceu no material produzido para o ciclo I (SÃO PAULO, 2008b).

Contudo, concepção de escola, currículo, prioridade no ensino da leitura e escrita, etc., certamente se relacionam, e muito, com o espaço de abrangência do ciclo I, portanto, por mais que sua divulgação impressa, por alguma razão, tenha se reduzido ao material destinado ao ciclo II e ensino médio, entende-se que tais concepções e abordagens acabaram se expandindo para a escola como um todo, legitimando, dessa maneira, o posicionamento de considerar tais informações no rol de documentos a serem percebidos e estudados. Feito tal esclarecimento serão caracterizados a seguir os principais pontos imbuídos no projeto SPfe partindo de uma análise mais geral e caminhando para aspectos específicos condizentes com os propósitos dessa pesquisa.

No documento de apresentação da nova Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008a) há dois tópicos centrais que sintetizam em grande parte os pressupostos conceituais, são eles: “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e os “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”. O pequeno texto de reduzido tamanho, mas de extensa pretensão conceitual tenta resumir diversos princípios originalmente apregoados pelos órgãos internacionais em uma série de proposições que abarcam desde o entendimento de escola, a definição de professor e de currículo até as prioridades e as articulações que a unidade escolar deve levar em conta segundo as novas necessidades colocadas pelos “novos tempos”.

Na apresentação do documento se encontra a seguinte afirmação: “Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (IBIDEM, p.3). Na mesma direção conceitua as características da sociedade atual a partir do conceito de “sociedade do conhecimento”⁵⁵ na qual a escola recebe a incumbência de formar seus alunos para o “novo tempo” priorizando a competência de leitura e escrita na escola, compreendida como local de articulação de competências e conteúdos escolares.

Nota-se no trecho da proposta pelo menos três semelhanças com os pressupostos de agências internacionais. O primeiro é o emprego do conceito “sociedade do conhecimento” ou

⁵⁵ Para uma leitura crítica desse conceito ver DUARTE, N. *Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. In. 24ª Reunião Anual da ANPED, 2001, Caxambu.

“sociedade da informação”, que segundo Duarte (2001) é uma ideologia produzida pela própria sociedade capitalista que exerce determinada função. Seu significado atual defende que a aquisição do conhecimento nunca esteve tão acessível como nos dias atuais sendo que seu acesso, democratizado, pode se dar por diversas vias, desde uma banca de revista, uma biblioteca, até pelo acesso à internet, cabendo ao indivíduo ser educado para sempre buscar o conhecimento. Tal conceito é amplamente utilizado no conhecido Relatório Delors (1996); o segundo pressuposto é a formação do aluno para o “novo tempo”, princípio muito difundido nas recomendações cepalinas (BIELSCHOWSKY, 2000) que, em outras palavras, diz respeito ao novo paradigma produtivo e a internacionalização do capital que tem como característica o acirramento da competitividade econômica e compreende a “educação de qualidade” como critério diferencial para os países que pretendem se lançar na “competição planetária”; por último se observa a grande influência de orientações que apontam que os países devem garantir, sob a perspectiva da equidade, “as necessidades básicas de aprendizagem” para toda a população que depende da educação do Estado. Na proposta curricular isso se demonstra através da prioridade para a competência de leitura e escrita em todo nível básico de ensino.

No tópico “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo” (SÃO PAULO, 2008a), o texto parte para a explicitação de seis princípios considerados centrais para a Proposta Curricular, quais sejam:

1. Uma escola que também aprende;
2. O currículo como espaço de cultura;
3. As competências como referência;
4. Prioridade da competência da leitura e da escrita;
5. Articulação das competências para aprender; e
6. Articulação com o mundo do trabalho.

Juntos, os seis itens sintetizam e articulam os conceitos que dão sustentação teórica as prerrogativas da nova proposta. Contudo, de forma complementar, a SEE produziu, considerando a importância do “gestor” escolar para a implementação das medidas, um documento denominado *Cadernos do Gestor*. O mesmo caracteriza-se pela elaboração de um conjunto de orientações e sugestões direcionadas à organização do trabalho dos responsáveis pela implantação do novo currículo na unidade escolar além de propostas de caráter de

organização de recursos em apoio ao trabalho do professor coordenador, dos assessores técnicos pedagógicos e do supervisor.

O último conjunto de orientações é direcionado especificamente ao corpo docente e é composto por “sugestões” e “propostas” de atividades e aulas a serem ministradas pelos professores de todas as áreas e séries do ensino fundamental ciclo II e médio. Esse conjunto de proposições integra o *Caderno do Professor* e constitui um dos principais eixos da reforma, isto é, a intervenção, através de conteúdo externo e previamente elaborado para os professores. O documento abrange “sugestões” por bimestres e indica claramente as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada tema ou tópico trabalhado pelo professor. O caderno guarda relações com o material recebido pelo aluno, uma espécie de jornal com os conteúdos e atividades que ele verá ao longo dos bimestres. Esse rol de medidas já alterou a rotina dos professores em muitos aspectos. Um deles relaciona-se diretamente à questão da autonomia do professor, pois mesmo ele sendo sujeito do cotidiano escolar as políticas reformadoras o colocam como objeto das mesmas (DIAS-DA-SILVA, 2002).

Em um plano geral as medidas e os conceitos mais abrangentes e os relativos à gestão escolar acabam repercutindo em toda escola, diferentemente das ações voltadas exclusivamente para os níveis do ciclo II e ensino médio, como é o caso do *Caderno do Professor*. Na esteira das constantes intervenções empreendidas pela SEE e levando em conta a influência dos pressupostos gerais, serão analisadas mais detalhadamente as iniciativas específicas e relacionadas ao objeto do presente estudo, isto é, as implicações do projeto SPfe no trabalho desenvolvido pelos professores do ciclo I, sendo que quando necessário, serão efetuadas determinadas articulações com conteúdos de materiais destinados a outras esferas de ensino ou quando direcionados aos gestores da escola.

Conseqüentemente, dentro do leque de ações que formam e circulam na órbita do projeto destacam-se aqui três tópicos para análise e posteriormente, no terceiro capítulo, serão utilizados com o intuito de se verificar as mudanças e as repercussões que tais medidas ocasionaram para o desenvolvimento do trabalho do professor. Os documentos que servirão de norte para a análise são:

- Orientações Curriculares e Expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática;
- Roteiro de Acompanhamento e Observação de Aula endereçados ao Professor Coordenador.

- Questionário de coleta de informações sobre o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes e as percepções suas e de seus pais acerca dos professores e da gestão da escola – direcionado a todos os responsáveis por alunos que participam do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo);

2.2.1.1 As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o Ciclo I em Língua Portuguesa e Matemática: um currículo segundo as necessidades básicas de aprendizagem

Compreender atualmente um dos produtos da reforma da educação tanto em âmbito geral quanto local, no caso o estado de São Paulo, traz a tona, segundo Sampaio e Marin (2004) os acordos, os projetos e a política que alinha padrões de desenvolvimento do país, aos parâmetros e arranjos da globalização econômica o que exige, inclusive, readequações da plataforma curricular. O currículo desse modo teria certas características básicas semelhantes se comparados a outros modelos espalhados pelo mundo. Tal posição se justifica na tese de autores como Afonso (2009) e Dale (2004). Este último sugere uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, isto é, diz que mesmo considerando as diferentes posições ocupadas pelos países na divisão social do trabalho pode-se observar certas semelhanças nas reformas educativas promovidas, principalmente, pelas articulações dos organismos internacionais segundo interesses dos países hegemônicos. Tais organismos, através de seu *modus operandis*, definem e estabelecem as prioridades educacionais assim como as orientações e abordagem utilizadas levando em consideração que cada intervenção e mudança estabelecida pelos estados e países consubstanciam-se, no plano mundial, em ações que apontam para o fortalecimento do sistema capitalista.

Desse modo, as medidas que interferem no currículo escolar se fundamentam em diversas concepções e sua importância para o desenvolvimento da reforma se justifica, segundo Souza (2006) mediante

(...) aquilo que se define como legítimo para ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, não é questão menor, mas se coloca no centro mesmo da definição de uma política cultural de repercussões a longo prazo. Por isso, a atuação do Estado em relação ao currículo não se limita a prescrever a seleção cultural mediante dispositivos legais. A política curricular envolve também a elaboração de meios – material de orientação e controle – que visam apresentar aos sistemas de ensino e aos professores o currículo prescrito, indicando com um pouco mais de especificações, as

finalidades, os conteúdos e o modo de ensinar (metodologia e avaliação). (SOUZA, 2006, p.204)

As repercussões a longo prazo a que se refere a autora não são por ela especificadas, no entanto, se as reformas curriculares são em grande parte influenciadas pelas agências de financiamento internacionais que participam da elaboração e da definição dos principais eixos, é de se esperar que as características que as envolvem estejam articuladas a interesses mais abrangentes que o especificamente educacional, ou seja, para Krawczyk (apud SHIROMA E EVANGELISTA, 2007) a reforma educacional tem mais a ver com questões relacionadas a governabilidade educacional e a partir daí a laço estritamente econômicos do que a questões propriamente educativas.

Torres (2003) enfatiza que na reforma curricular sustentada, por exemplo, pelo Banco Mundial prevalece o pragmatismo e o economicismo sendo que o mesmo sugere que a elaboração e a definição sejam restritos ao poder central ou regional. Outro aspecto apontado pela autora diz respeito à opção que o BM faz ao sugerir que as reformas curriculares se pautem pela melhora dos próprios textos escolares contidos no currículo efetivo (o desenvolvido em sala de aula) já que é nessa ferramenta que se condensa os conteúdos e se articulam as orientações tanto para os alunos quanto para professores. Tal opção é preferível pelo fato de que os textos escolares são em si mesmos o currículo que é desenvolvido em sala de aula (pressupõe um texto auto-instrutivo e programado) e, certamente, pelo baixo custo e a alta incidência para a qualidade da educação e desempenho dos alunos.

Partindo dessa lógica, uma das progenitoras conceituais do projeto SPfe, Guiomar Namó de Mello (1994) afirma que uma proposta que respeite o bom senso e a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deve primar pelas disciplinas básicas e instrumentais que em linhas gerais, dizem respeito a aquisição dos códigos instrumentais de leitura, escrita e cálculos matemáticos e aos pressupostos básicos de disciplinas da área de ciência e humanidades. Contudo, acerca da aquisição de conteúdos mais específicos, diz a autora, apresenta-se o problema do equacionamento do suporte para o oferecimento desses conhecimentos (tempo, espaço físico, recursos humanos e financeiros, materiais, etc.) o que não seria problema se integrasse tais especificidades aos conteúdos básicos centrais evitando dessa forma a fragmentação do tempo em inúmeras disciplinas estanques. Mello mais uma vez reduz um problema muito mais ligado à política educacional a uma mera articulação entre disciplinas e inovação de abordagens que discutem a questão da transdisciplinaridade. A sugestão carrega a problemática de que o custo de se oferecer um rol elevado de disciplinas

exigiria do Estado uma capacidade de financiamento que ele não tem, desse modo, deve-se garantir, pelo menos, a satisfação das necessidades básicas, até porque essa é a recomendação dos organismos internacionais⁵⁶, sendo que os conteúdos específicos podem ser alcançados através de “alternativas inovadoras”, como a transdisciplinaridade e outras formas criativas...

Foi importante discorrer nesta breve introdução pelo fato de que o conteúdo do documento analisado a seguir, de modo geral, não representa nenhuma novidade sob o ponto de vista das recomendações externas. Nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática Ciclo I (SÃO PAULO, 2008b) estão contidos os seguintes tópicos:

- Ensino da Língua Portuguesa nas séries Iniciais;
- Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral) Expectativas de Aprendizagem;
- Orientações Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral); e
- Matemática Expectativas de Aprendizagem.

Não se pretende pontuar individualmente todos os tópicos em questão, mas tentar de maneira articulada analisá-los extraindo o foco central das suas orientações. No âmbito da Língua Portuguesa o documento afirma se organizar em torno de um objetivo central que é “(...) subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Comunicação Oral) para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo das quatro séries do Ciclo I do Ensino fundamental.” (SÃO PAULO, 2008b, p.7). Outro ponto considerado importante é a contribuição destas orientações para a reflexão e discussão dos professores acerca daquilo que os alunos deverão aprender durante os anos do ciclo I.

A concepção de aprendizagem adota uma perspectiva construtivista, uma vez que as orientações para o ciclo I têm em Telma Weisz uma de suas organizadoras⁵⁷ e pelo fato de que o conhecimento nas orientações é concebido como um “(...) produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.” (IBIDEM, p.8). Já o modelo de ensino se acentua na resolução de problemas. Modelo que, segundo as orientações, leva em conta as

⁵⁶ Declaração Mundial de Educação Para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

⁵⁷ O projeto SPfe também conta com Lino de Macedo, conhecido professor e estudioso do construtivismo de Piaget.

situações em que os alunos colocam em jogo aquilo que sabe para aprender aquilo que não sabe articulando a atividade do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo e a intervenção didática.

O documento anuncia entre os objetivos centrais a possibilidade de que todos venham a ser leitores e escritores competentes, para tanto, urge a necessidade de uma escola inclusiva que promova a aprendizagem dos alunos das camadas mais pobres da população. O texto enfatiza que a condição socioeconômica não pode se traduzir em obstáculo para a escola pública, porém, não explicita as relações que advém dessa problemática que meu entendimento, escapa das atribuições da escola, isto é, a questão da pobreza e da desigualdade social diz respeito à estrutura econômica e ao regime social que o país adotou sendo que a escola pouco ou nada pode fazer contra essa situação.

Outra característica da proposta é a equidade que acaba sendo critério tangenciador dos pressupostos das orientações curriculares ao afirmar que a escola é um dos poucos lugares que se pode buscar a promoção da igualdade de direitos e da cidadania. Ao fazer uso da equidade a proposta deixa claro o caráter que a embasa, pois uma iniciativa equânime tem por pressuposto a garantia do mínimo para todos cabendo a estes, ao longo de suas vidas, estarem aptos para buscarem e se responsabilizarem, individualmente, pela sua própria condição a partir de uma sociedade baseada na competitividade⁵⁸.

Outro aspecto que chama a atenção reside na opção pelas competências, notadamente as de leitura e escrita que norteiam não somente as orientações para o ciclo I, mas para todo o ensino fundamental e médio. Recorro a uma entrevista de Perrenoud concedida à revista Nova Escola para esclarecer brevemente alguns posicionamentos desta pedagogia que, juntamente a outras vertentes, parece transitar predominantemente dentre as concepções atuais defendidas em diversas reformas educacionais (MIRANDA, 2000)⁵⁹. Perrenoud (2000, p.1) destaca que competência “(...) é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” O autor cita exemplos baseados em situações cotidianas como saber orientar-se

⁵⁸ Segundo Gentili (1996, p.43) com base em Friedman (1980): O conceito de *equidade* articula-se assim com um conceito de *justiça* que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças *naturais* existentes entre as pessoas (Honderich, 1993). *Justo* é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta *igualdade*. Equidade e igualdade contrapõem-se, sendo a primeira uma noção que promove as diferenças produtivas entre os indivíduos, enquanto que a segunda tende a reproduzir um critério homogeneizador de caráter artificial, a serviço de aparentes interesses coletivos que negam as diferenças mencionadas e, conseqüentemente, a própria individualidade das pessoas.

⁵⁹ Destacamos também que Perrenoud deixa claro que presta alguma forma de assistências ou consultoria à UNESCO, uma vez que esse órgão recomenda as mudanças curriculares tendo como base a pedagogia das competências.

por uma cidade desconhecida tendo que mobilizar as capacidades de ler um mapa, pedir informações; ou curar uma criança doente que exigiria a mobilização da capacidade de observar sinais fisiológicos, entre outros.

No desenvolvimento de sua argumentação Perrenoud (2000) critica a escola pelo fato de não relacionar sistematicamente o que se aprende na escola com as situações da vida, desse modo, anuncia que as competências devem se pautar pela transferência e mobilização das capacidades, para tanto, é preciso trabalhá-las e treiná-las através de etapas didáticas e situações apropriadas, o que não acontece na escola, onde o treinamento é insuficiente. Perrenoud (2000, p.2) sintetiza as principais competências que o indivíduo pode aprender tendo em vista a sua autonomia, são elas:

Cheguei a oito grandes categorias: saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais. (PERRENOUD, 2000, p.2)

Observa-se uma tendência adaptativa nos “saberes” que o indivíduo deve ter principalmente por estar implícito uma série de habilidades e competências que se articulam profunda e acriticamente às condições atuais da sociedade. O indivíduo, nessa perspectiva, está sendo preparado para enfrentar, da melhor maneira, os imprevistos que aparecerão ao longo de sua vida. Fato esse expresso quando Perrenoud (2000) diz que dentro das 8 categorias mais amplas ainda se tem grupos de situações que podem ser identificados a partir de exemplos como o caso de se saber desenvolver estratégias de manutenção do emprego diante de uma reestruturação da empresa. Tal situação evidencia o pressuposto nítido de que a escola deve formar, ou melhor, treinar, para a conformação social.

Na perspectiva das competências como fica o professor? Este deve assumir uma posição que se distancia daquele que ensina e aproxima-se de um indivíduo que apenas concebe, encaixa e regula situações de aprendizagens conforme os princípios ativos construtivistas (IBIDEM). Duarte (2001) completa, em tom crítico, que aos educadores restaria conhecer bem a realidade assimilando as competências que ela exige em detrimento de um trabalho que aponte e se comprometa para uma formação de crítica a realidade social.

De volta ao documento e consciente de que a concepção exposta acima é a que tange os princípios das orientações curriculares da SEE há indícios de que o processo de aprendizagem se dá em detrimento do ensino através da valorização, com bastante afinco, das situações de aprendizagem e de resolução de problemas. Com relação à Língua Portuguesa e seus objetivos gerais espera-se que os alunos ao longo do ciclo I sejam capazes de:

- Integrar uma comunidade de leitores, compartilhando diferentes práticas culturais de leitura e escrita;
- Adequar seus discursos às diferentes situações de comunicação oral, considerando o contexto e os interlocutores;
- Ler diferentes textos, adequando a modalidade de leitura a diferentes propósitos e às características dos diversos gêneros;
- Escrever diferentes textos, selecionando os gêneros adequados a diferentes situações comunicativas, intenções e interlocutores. (SÃO PAULO, 2008b, p. 9)

Tais objetivos recebem diferentes níveis de compreensão e aprofundamento conforme a série que o aluno se encontra no decorrer do ciclo I. Já as Expectativas de Aprendizagem estão articuladas às competências que os alunos devem desenvolver ao longo dos anos considerando os propósitos, os objetivos da disciplina, e a metodologia, representada aqui, pela resolução de problemas e as diversas situações de aprendizagem. Particularmente coerente à concepção pedagógica que predomina nas orientações, a função do professor, longe de ensinar, é perpassada pela idéia daquele que pelo exemplo frente ao conhecimento pode transmitir ao aluno entusiasmo na busca por novos conhecimentos constituindo-se parceiros nessa empreitada. Segue o trecho acerca da concepção de professor:

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária. (SÃO PAULO, 2008a)

O professor é secundarizado a partir de um processo de valorização das iniciativas pautadas pelo “eu” num processo subjetivo de construção do conhecimento que se dá na relação entre o indivíduo e o objeto que toma conhecimento, cabendo ao professor facilitar, criar, conceber e articular as melhores possibilidades para que o aluno possa ter contato com os desafios dos problemas envoltos nas situações de aprendizagem. A concepção ora destacada vem bem ao encontro das atuais reformas que Shiroma e Evangelista (2007, p.536) apontam sendo que, muitas vezes, o próprio termo professor não é citado ou é utilizado aparecendo a ideia de docência. Nas palavras das autoras, se “(...) estabelece a primazia da

docência como ação em detrimento do professor como sujeito.” Ou seja, docência relaciona-se ao ato de ensinar, refere-se a qualidade de quem ensina (FERREIRA, 1986, p.604). Portanto, quando o texto destaca a ação docente em detrimento do professor enquanto sujeito está sugerindo que o ato docente poderá ser exercido por outros indivíduos que não aquele com formação específica para tal.

Outro aspecto que chama a atenção acerca da concepção de professor expressa no documento (SÃO PAULO, 2008a) é o destaque remetido ao “entusiasmo do professor” utilizado como ferramenta para promover o desejo de aprender dos alunos. Em cinco das seis entrevistas com as professoras por mais que todas deixassem clara a opção pelo magistério por motivos de afinidade com a profissão, as cinco professoras exprimiram claramente o desânimo e a falta de perspectiva com a carreira docente. Os motivos estão circunscritos em um conjunto no qual se destacam a baixa remuneração e a falta de um plano de carreira docente, problemas relacionados à indisciplina dos alunos, intensificação do trabalho docente (diversos relatórios, fichas de controle, etc.); falta de autonomia, entre outros aspectos relacionados à profissão. Por mais que o professorado seja comprometido com a educação e com seus alunos, as condições de trabalho e carreira que pemeiam a profissão atualmente interferem diretamente nos aspectos subjetivos do professorado, não permitindo, muitas vezes, que o professor demonstre o entusiasmo que lhe é cobrado e que de fato acompanha a profissão.

Nas Expectativas de Aprendizagem em Matemática a linha que conduz suas orientações não destoa de sua correlata anterior. Destaca novamente que na perspectiva adotada deve-se considerar três variáveis: o professor, o aluno e o conhecimento matemático sendo o professor responsável pela mediação entre o conhecimento matemático e o aluno. Este último, afirma o documento, será o *agente* da construção de seu próprio conhecimento cabendo ao professor, nas relações entre as variáveis, ser um “*organizador e um consultor*” no processo como um todo.

Os objetivos gerais do ensino da Matemática para o ciclo I são:

- Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender a realidade.
- Utilizar os conhecimentos matemáticos para investigar e responder a questões elaboradas a partir de sua própria curiosidade.
- Observar aspectos quantitativos e qualitativos presentes em diferentes situações e estabelecer relações entre eles, utilizando conhecimentos relacionados aos números, às operações, às medidas, ao espaço e às formas, ao tratamento das informações.
- Resolver situações-problema, a partir da interpretação de enunciados orais e escritos, desenvolvendo procedimentos para planejar, executar e checar

soluções (formular hipóteses, fazer tentativas ou simulações), para comunicar resultados e compará-los com outros, validando ou não os procedimentos e as soluções encontradas.

- Comunicar-se matematicamente apresentando resultados precisos e argumentar sobre suas hipóteses, fazendo uso da linguagem oral e de representações matemáticas e estabelecendo relações entre elas.
- Sentir-se seguro para construir conhecimentos matemáticos, incentivando sempre os alunos na busca de soluções.
- Interagir com seus pares de forma cooperativa na busca de soluções para situações-problema, respeitando seus modos de pensar e aprendendo com eles. (SÃO PAULO, 2008b, p.24)

As Orientações Curriculares e as Expectativas de Aprendizagem foram distribuídas e apresentadas aos professores de maneira muito precária nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), isso quando apresentadas, no entanto, segundo as seis professoras da rede estadual participantes dessa pesquisa, pouco se discutiu e, muitos professores nem chegaram a receber o material adequadamente.

As Orientações Curriculares, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, podem ser definidas como material substancialmente organizado de modo a atender o que solicita os acordos internacionais para a educação, entre eles, o produto sintetizado na Declaração Mundial de Educação para Todos no que concerne ao atendimento às NEBA⁶⁰. Pode-se afirmar tal possibilidade pelo fato de se constituir num ensino minimalista, que articula saberes básicos sob a plataforma da equidade, material previamente elaborado por especialistas sem participação dos professores e fazendo uso de uma perspectiva pedagógica ativa cuja especificidade se delinea na pedagogia das competências. Entende-se que uma proposta curricular deve delinear determinado nível de conteúdos para que a rede de ensino se pautasse e dessa maneira, considerando a autonomia das escolas no que concerne tanto ao desenvolvimento coletivo do Projeto Político Pedagógico quanto ao Conselho de Escola e de Classe, possa desenvolver suas estratégias organizando da melhor forma o modo de se atingir esses conteúdos básicos. Porém, a Proposta Curricular da SEE, inclusive em suas orientações para o ciclo I descarta a possibilidade coletiva da escola em construir e elaborar as linhas gerais conforme especificidades de cada unidade escolar. Cabe aí que:

A padronização, a partir de uma proposta curricular rebaixada, ignora a necessidade de organização do trabalho escolar a partir de um projeto político pedagógico, construído de forma autônoma e coletiva. E transforma o trabalho docente em ato mecânico e incapaz de responder às várias dinâmicas que se desenvolvem no dia-a-dia de uma escola. O discurso neoliberal justifica essa padronização sob argumentos baseados em uma

⁶⁰ Necessidades Básicas de Aprendizagem

técnica, supostamente única e inquestionável, balizada exclusivamente pelo enquadramento nas estatísticas fornecidas pelas avaliações, que por sua vez atendem a uma lógica mercantil e quantitativa. (VALENTE, 2009, p.15)

Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o ciclo I tornaram-se bases referentes para a aplicação de avaliações externas, notadamente o SARESP. As provas de rendimento verificam o desempenho dos alunos em questões ligadas, não coincidentemente, às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O resultado das avaliações associado ao fluxo escolar produz o IDESP que é utilizado como indicador que dará informações que se converterão, proporcionalmente, em bonificação financeira aos professores. Desse modo, o termo “Nova Proposta Curricular”, em relação a propor algo, perde o sentido uma vez que ao professor não é facultado a possibilidade de focar ou privilegiar outros conteúdos que não os contidos nas Orientações. O termo deveria, portanto, passar de currículo “proposto” para currículo “imposto”.

Entende-se que um dos objetivos da reforma curricular não foi modificar substancialmente o teor do currículo, mas seguir as orientações dos organismos internacionais e garantir um currículo efetivo, ou seja, o que se trabalha de fato em sala de aula. O currículo para o ciclo I caminha seguindo o “bom senso pedagógico” proposto por Mello (1994) na análise pautada pela simples dicotomia de que é preferível oferecer pouco, mas de forma sólida do que várias disciplinas de maneira precária e estanque. Afirma-se isso, uma vez que não se observam outras instruções relativas às demais disciplinas. Por outro lado, o caso mais extremado é que nos dois primeiros anos do ciclo I, e até nos dois últimos com menor ênfase, as demais disciplinas (História, Geografia e Ciências) foram colocadas de lado, muitas vezes sendo trabalhadas ocasionalmente ou ainda simplesmente não é desenvolvida. Exemplo disso é que nas duas séries iniciais não se necessita mais mencionar as notas nos boletins escolares⁶¹.

A equidade tornou-se o fio condutor no oferecimento das “necessidades básicas de aprendizagem” traduzidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, é preciso que se garanta que o processo de implementação das Orientações Curriculares seja efetivado e que de fato torne-se realidade nas salas de aula, para tanto isso se dá mediante o uso de mecanismos de monitoramento cuja finalidade é verificar “*in locus*” se o professor está ou não desenvolvendo suas atividades conforme a proposta. Um desses instrumentos está

⁶¹ Fato comprovado tanto pela experiência de professor das séries iniciais da rede estadual deste pesquisador quanto pelas entrevistas efetuadas junto às professoras.

disposto nas Resoluções SE – 88/07, 89/07 e 90/07 que versam sobre o acompanhamento e a observação da sala de aula pelo Professor Coordenador. É o que veremos no próximo item.

2.2.1.2 Monitoramento do trabalho docente: o “acompanhamento” e a “observação” em sala de aula pelo Professor Coordenador

Não se tem como foco de análise as intervenções sofridas na função do Coordenador Pedagógico ao longo das décadas, mas sim, caracterizar e fundamentar o processo de monitoramento do trabalho dos professores do ciclo I pelo Coordenador Pedagógico que, por força das reformas educacionais, acabou se transformando em uma espécie de “gerente da reforma” sendo responsável por inculcar nos professores valores como envolvimento pessoal e de responsabilização por resultados julgados externamente (FERNANDES, 2008).

A função do coordenador pedagógico, assim como sua denominação, sofreu várias ações interventivas no sentido de se realizar adaptações de suas atribuições conforme os projetos políticos ora predominantes. Nesse sentido:

As justificativas para a existência da função deixaram de ser focadas na articulação do trabalho coletivo e na construção do projeto político pedagógico (Escola de Cara Nova) para se constituir em pilares fundamentais da atual política de melhoria da qualidade do ensino (São Paulo Faz Escola). Da atuação no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (Cara Nova), os professores coordenadores passaram a ser os responsáveis pela otimização dos recursos e parcerias entre a escola e a comunidade (Escola do Acolhimento) e, atualmente, ainda deverão assegurar a elevação dos níveis de desempenho escolar expressos nas avaliações externas e intervir na promoção do desenvolvimento dos professores com vistas à eficácia e melhoria do trabalho (São Paulo Faz Escola). (FERNANDES, p.127)

Nota-se que diversas atribuições foram sendo inseridas ou retiradas da função do coordenador. Contudo, o que interessa é destacar que no último período descrito, isto é, já nas diretrizes do projeto SPfe, a função do coordenador passa a ser, literalmente, caracterizada como a de um gerente representando as instâncias hierárquicas superiores. Até os termos utilizados na Resolução SE – 88/07 que regulamenta a função expressam denominações semelhantes às formas tipicamente gerenciais, tais como:

- Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, **elevando o nível de desempenho** escolar evidenciado pelos **instrumentos de avaliação externa e interna**;

- **Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional** dos professores designados, com vistas à **eficácia e melhoria** de seu trabalho;
- Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os **resultados do desempenho** dos alunos. (grifos meus)

Outra mudança que alterou significativamente a autonomia e até a concepção e a natureza do trabalho do coordenador diz respeito ao processo de escolha. De eleito pelos seus pares na escola ou pelo Conselho de Escola, atualmente a forma de contratação passa por prova escrita e entrevista com o Diretor de Escola e com o Supervisor responsável deixando claro o atrelamento da função aos círculos do “sistema” com relativa perda de autonomia, uma vez que ele responde diretamente às instâncias superiores. No entanto, tal mudança justifica-se, segundo a lógica reformista, mediante a necessidade de implementação das medidas programadas (IBIDEM, 2008).

Sob essa perspectiva pode-se afirmar que as medidas estão sistematicamente articuladas e que ações voltadas para amplos segmentos do magistério estão impingindo valores pautados no gerencialismo e na performatividade. Considerando que agora o professor coordenador parece ocupar a função de um gerente não é demais afirmar que o trabalho do professor é monitorado tendo em vista os processos que visam os resultados legitimados pelas avaliações externas. Na onda das intervenções que desconsideram a capacidade e a autonomia do professor e coerente com a nova designação do professor coordenador é que a SEE elaborou, para auxiliar o monitoramento docente, um Roteiro de Acompanhamento e Observação de Aula, haja vista que as novas atribuições do professor coordenador, não só para as séries iniciais, consiste em “Observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos” (RESOLUÇÃO SE – 89).

No roteiro há uma série de itens que servem de critério para observação do professor coordenador ao adentrar a sala do professor escolhido. Entre os itens destacam-se os seguintes: o tema da aula do professor; os conteúdos abordados; se o professor faz uso das Expectativas de Aprendizagem ou Caderno do Professor; e se os conteúdos estão de acordo com a Proposta Curricular ou as Expectativas de Aprendizagem.

O monitoramento do trabalho docente via observação em sala de aula tem um caráter pautado pelos princípios gerenciais. Ou seja, sob a influência de processos semelhantes ao Programa de Qualidade Total, o ato educativo transforma-se no oferecimento de serviço cujo acompanhamento pelo gerente da unidade torna-se fundamental para que o produto corresponda às expectativas da qualidade almejada. Já se destacou anteriormente que os

conteúdos são elaborados externamente por instâncias superiores e através de diversas orientações e propostas e são colocados à disposição dos professores para aplicarem nas salas de aula. Paralelamente, e pressupondo muitas vezes a falta de preparo do professor ou ainda o considerando obstáculo às inovações atuais (SHIROMA E EVANGELISTA, 2007) são desenvolvidos mecanismos de controle dos mais diversos cujo objetivo central transita na garantia de que a mudança de comportamento dos professores frente à Nova Proposta Curricular e as demais exigências seja efetuada.

O monitoramento do trabalho docente com vistas a verificar se o trabalho do professor é coerente aos propósitos da nova Proposta Curricular e das Expectativas de Aprendizagem pode assumir, em alguns momentos, caráter de controle e fiscalização prejudicando a construção de um caminho para o aprimoramento do trabalho docente. Outras esferas podem ser utilizadas para tal “aprimoramento”. A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo pode se constituir, quando bem organizada, num amplo espaço de debate, troca de experiências coletiva e individual, planejamento, avaliação, apresentação de dificuldades e um rol a mais de outros fatores ligados à dinâmica escolar.

Inspecionar o trabalho docente é uma medida que muitas vezes causa certo transtorno. Muitos professores não permitem que se adentrem nas suas salas de aula, outros não fazem objeção nenhuma até porque, os próprios coordenadores, pelo que se verificou nas entrevistas com as professoras, tentam se colocar de uma forma que não atrapalhe, constanja ou cause interferência no trabalho do professor, já que os professores coordenadores uma vez professores podem imaginar a situação. No entanto, essas são adaptações que os profissionais em seu dia-a-dia vão criando para tornar as normas mais palatáveis cotidianamente.

Entre os diversos mecanismos associados mais diretamente ao projeto SPfe e que tem como objetivo remodelar as condutas tendo em vista comportamentos pré-elaborados, estão o monitoramento efetuado pelo professor coordenador, que se inscreve dentro da unidade escolar e se pauta mais pela hierarquia direta segundo normas internas que legitimam sua ação, e a outra que se embasa em processos de responsabilização, ou seja, através da divulgação dos resultados obtidos. Surge daí a possibilidade de avaliação através de um questionário fechado direcionado aos alunos e seus responsáveis diretos. A compreensão desse questionário será tratada no próximo item.

2.2.1.3 A Responsabilização docente via Questionário dos Pais e dos Alunos

O questionário dirigido aos pais e alunos da rede de ensino é parte integrante do SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Segundo seus documentos a avaliação de rendimento tem como finalidade fornecer informações confiáveis, periódicas e comparáveis, sobre a realidade escolar básica da rede pública paulista possibilitando a orientação e monitoramento das políticas que buscam a qualidade e a melhoria da educação (SARESP, 2009). No processo de avaliação vários outros componentes são aplicados, entre eles, questionários para os diretores, professores, professores coordenadores e supervisores de ensino. O propósito de tais questionários segundo o documento de Apresentação do SARESP 2009 é de

(...) aprofundar a análise das variáveis que interferem no desempenho dos alunos (...) e **utilizar os resultados da avaliação** como instrumentos de melhoria dos processos de ensinar e aprender nas escolas, do monitoramento das políticas públicas de educação e do plano de metas das escolas, diretamente vinculados à gestão escolar e à política de incentivos da SEE/SP. (grifos meus)

Apesar da temática relativa ao SARESP ser importante, será destacado aqui exclusivamente o documento endereçado aos pais e alunos relevando, sobretudo, as questões que dizem respeito especificamente ao trabalho do professor. Nesse sentido o questionário voltado aos pais e alunos tem como objetivo coletar informações acerca das características sociais, econômicas e culturais, além de obter dados acerca da opinião dos pais e alunos sobre a ação pedagógica desenvolvida nas unidades escolares (SARESP, 2009).

O questionário conta com 40 questões cada qual trazendo diversas consultas distribuídas em sub-questões. As perguntas de número 1 a 30 direcionam-se aos responsáveis enquanto que as de número 31 a 40 aos alunos sob supervisão de seus pais ou responsáveis. Com exceção das perguntas do bloco de informações socioeconômicas, tanto as voltadas aos pais quanto aos alunos, manifestam, aleatoriamente, temas que indagam os participantes sobre o comportamento do professor, sua competência e qualidade, a relação professor-aluno, a metodologia e os materiais utilizados em sala de aula.

Considera-se que o questionário enquanto ferramenta para coleta de informações mais gerais como as socioeconômicas pode ter seus méritos, entretanto, do ponto de vista pedagógico o desenho da situação anuncia uma série de complicações. Uma das primeiras diz respeito ao público que recebe o questionário uma vez que o material é bastante longo e tem

como pressuposto que todos os responsáveis e alunos são alfabetizados. As entrevistas com as professoras dessa pesquisa revelaram que cada escola adotou uma forma ou caminho para que os materiais fossem respondidos. Algumas escolas distribuíram o material para os alunos levarem até seus responsáveis na expectativa de que esses respondessem e devolvessem posteriormente. Outras convocaram os responsáveis até a escola para que em sala de aula, com orientação do próprio professor “avaliado”, respondessem o questionário. Quando o professor que está sendo avaliado é quem orienta é possível supor que ele inibe e interfere na validade das respostas. Por outro lado, quando o documento era enviado pelos alunos até seus responsáveis muitos eram extraviados e outros nem chegavam a ser respondidos ou ainda, eram preenchidos incorretamente por falta de uma orientação.

Outro fator que traz indícios de matiz gerencialista da política educacional da SEE reside no fato de os documentos preenchidos não ficarem na escola para servir de base para que a unidade escolar efetue análises e debates coletivos, mas são enviados às instâncias superiores para serem analisados, tabulados e servirão, apenas para tais instâncias, de orientação para o gerenciamento das medidas cabíveis. À escola não se destina nenhuma das informações para fundamentar reuniões coletivas, levantar os problemas ou verificar as falhas. A autonomia pedagógica parece não constar no vocabulário da reforma.

Contudo, uma problemática muito superior aos problemas da logística adotada está imbuída por trás do questionário e diz respeito ao processo de responsabilização sofrido pelos professores no fio condutor que delinea todo o questionário. As perguntas são formuladas de modo que quem as responde é levado a imaginar que os problemas relativos à educação transitam na esfera imediata da própria unidade escolar e de seus profissionais que ali trabalham. Nesta perspectiva, muitas indagações tentam extrair impressões e expectativas de problemas metodológicos, pedagógicos, interpessoais e até de qualificação profissional associando-os diretamente a uma pretensa qualidade do ensino.

Considerando que avaliar ações e procedimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, à metodologia, ao material utilizado exige conhecimento na área e no mínimo, estar presente para observar o trabalho desenvolvido pelo profissional. Assim, se questiona, por exemplo, o fato de se permitir a um leigo que avalie e conceda nota de 0 a 10 a itens como esses sem ao menos ter presenciado ou tomado conhecimento das atividades. Acerca das perguntas voltadas para a área pedagógica em nenhum momento o documento permite tecer relações com parâmetros mais amplos de análise, intersecções com aspectos estruturais que diretamente marcam a realidade educacional. O professor e até os outros membros da escola são colocados na linha de frente como grandes responsáveis por aquilo que a escola é e o que

ela poderia ser. A periodicidade do questionário contribui para a criação de um ambiente de constante avaliação da escola pela comunidade, mas não só por ela. Incuti-se progressivamente, no ambiente escolar, aspectos ligados ao processo de prestação de contas dos seus inúmeros resultados, negativos ou positivos, para os seus usuários almejando o que muitos autores defendem e denominam como responsabilização compartilhada (MELLO, 1994). Ademais, como ficam os professores que ao terem contato informal⁶² com o conteúdo das respostas muitas vezes observam menções negativas (notas de 0 a 10) ao seu trabalho sem ao menos ter acesso a justificativas ou explicações posteriores? O sentido da avaliação pela comunidade passa impreterivelmente pela criação de um clima escolar instável ao se supor que possa manejar as subjetividades através de ambientes articuladamente carregados pela exposição, o atrito e a diferenciação pautada pelo mérito.

O questionário demonstra que o teor do projeto educacional não considera a escola como instituição autônoma tanto política como pedagógica uma vez que ao invés de espaços colegiados de discussão e fomento à construção coletiva do projeto político pedagógico a SEE oferece “espaços” artificiais de “participação”, ou ainda, quando estimula a participação o faz reduzindo à ações operacionais ou relacionados a fiscalização e apoio a uma gestão eficiente.

Até agora se discutiu as propostas que se articulam diretamente ao projeto SPfe representados pelas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem, o Roteiro de Acompanhamento e Observação de Aula, e o Questionário dos Pais e Alunos. Note-se que o movimento aparente indica que a SEE coloca à disposição suas intenções através de uma proposta curricular exógena ao mesmo tempo em que cria mecanismo de controle, ora pelo monitoramento efetuado pelo professor coordenador ora pela avaliação via questionário, que tem como objetivo a garantia asséptica de que o programado seja cumprido conforme o estabelecido. Todavia, uma das garantias que a SEE tem de que os professores farão aquilo que foram orientados a fazer está no imbricado conjunto de medidas gerenciais e performativas implementadas nos últimos três anos. Fundamentado a partir da ideia de que competitividade interna e externa gera qualidade o governo do Estado lançou mão de várias medidas legislativas no intuito de implementar sistematicamente a meritocracia como eixo regulador dos servidores da educação, especificamente, os professores.

⁶² Informal pelo fato de que são os professores os responsáveis pela distribuição e recebimento, de cada classe, dos questionários. Sendo assim, quando respondidos, antes de serem enviados às instâncias superiores os professores, em sala mesmo, curiosamente acessam determinadas respostas que mais chamam a atenção. No entanto, as orientações dizem respeito que as informações contidas nos questionários serão utilizadas pelas esferas superiores e não constituindo base para discussões na unidade escolar.

A seguir serão destacadas as principais resoluções, decretos e leis que, articulados à esfera pedagógica e curricular, providenciam o exercício do controle político e ideológico do professorado (SHIROMA E EVANGELISTA, 2007) movimentando-se coercitivamente na busca pela remodelação das práticas de ensino, das relações de trabalho, dos comportamentos e subjetividades, fazendo com que se forje um novo perfil de professor, mais pragmático e menos político, mais flexível (adaptável) e menos tradicional, mais conformado e menos articulado.

2.2.2 Sistematizando os elementos gerenciais e performativos na educação paulista: o professor como alvo

As ações que se desenharam a partir do ano de 2007 segundo a legislação revista, parecem corroborar a hipótese de que a partir da gestão atual os mecanismos de controle e avaliação docente foram alinhavados de tal forma que sua sistematização, intensidade e articulação se aprofundaram, resultando numa série de modificações para a vida dos professores de modo geral. As medidas tomadas a partir daquele ano introduziram progressivamente diversos programas, alguns já citados no trabalho, que pouco a pouco foram alterando a vida dos profissionais da educação. Os dispositivos implementados foram:

- alteração do Estágio Probatório;
- instituição do Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP;
- instituição da Bonificação por Resultados – BR para a Secretaria da Educação;
- fixação de metas para os indicadores da SEE;
- criação do Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; e
- instituição do sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da SEE.

O Quadro 5 apresentado a seguir foi elaborado com a finalidade de mostrar a legislação correspondente que torna legal a introdução de mecanismos gerenciais e performativos na gestão pública estadual e foi organizado separando os documentos por sua origem e ano de aprovação da medida.

Quadro 5 - Introdução de mecanismos gerenciais e performativos na rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - Legislação relacionada.

INTRODUÇÃO DE MECANISMOS GERENCIAIS E PERFORMATIVOS			
Rede de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo			
Legislação relacionada			
PERÍODO	LEIS COMPLEMENTARES	DECRETOS	RESOLUÇÕES
Anos anteriores		DECRETO 40.999, DE 8 DE JULHO DE 1996. Institui o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do servidor público.	
2007		DECRETO 52.344, DE 9 DE NOVEMBRO DE 2007. Dispõe sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.	
2008	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.		RESOLUÇÃO SE – 66, DE 2 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre as normas complementares do Decreto 52.344, de 09 de novembro de 2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da SEE. RESOLUÇÃO SE – 79, DE 2 DE NOVEMBRO DE 2008. Altera a Resolução SE – 66, de 2 de setembro de 2008. RESOLUÇÃO SE – 74, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE E O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP.
2009	LEI COMPLEMENTAR 1.097, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da SEE e dá outras providências.		RESOLUÇÃO CONJUNTA CC/SF/SEP/SGP-1, DE 10 DE MARÇO DE 2009. Dispõe sobre a definição dos indicadores globais 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. RESOLUÇÃO CONJUNTA CC/SF/SEP/SGP-2, DE 10 DE MARÇO DE 2009. Dispõe sobre a fixação das metas para indicadores globais da Secretaria da

2009	<p>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.</p> <hr/> <p>RESOLUÇÃO SE – 22, DE 27 DE MARÇO DE 2009.</p> <p>Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da SEE para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.</p> <hr/> <p>RESOLUÇÃO SE – 23, DE 27 DE MARÇO DE 2009.</p> <p>Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008.</p> <hr/> <p>RESOLUÇÃO SE – 42, DE 14 DE JULHO DE 2009.</p>
------	---

Pode-se observar um número razoável de decretos, leis e resoluções teceram a rede de sustentação da política educacional desses últimos três anos. As iniciativas ao serem analisadas conjuntamente acabam se apresentando como peças de um quebra-cabeça cuja figura a ser desenhada no fim da montagem estranhamente não pode ser identificada facilmente. Ou seja, a junção das diversas medidas implementadas se traduzem tanto por objetivos mais evidentes, como a mensuração dos resultados obtidos através de avaliações externas, assim como iniciativas de caráter mais subjetivo, como, por exemplo, à conformação docente a avalanche de parâmetros pré-estabelecidos e reconhecidos pela SEE. Contudo, destacam-se três ações que alinhadas correspondem a coluna vertebral para a consecução dos objetivos da gestão atual:

- Programa de Qualidade da Escola – PQE;
- Bonificação por Resultados – BR para a Secretaria da Educação;
- Instituição do Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério.

As três vértebras acima em conjunto com outros dispositivos secundários integram cada qual uma função muito específica no quebra-cabeça das reformas. O PQE lançado em maio de 2008 “(...) tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede

pública têm: o direito de aprender com qualidade.” (SÃO PAULO, 2009). O programa avalia as escolas anualmente com intuito de verificar a qualidade do *serviço oferecido* ao mesmo tempo em que propõe metas anuais, no sentido de se aprimorar a qualificação do ensino. A partir do IDESP, que se configura como um indicador que mede a qualidade da escola o programa “(...) cumpre seu papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista.” (IBIDEM, p.1). Como o IDESP constitui um dos parâmetros para a determinação de valores para a Bonificação por Resultados (BR) que professores recebem anualmente e ao mesmo tempo também representou um dos critérios utilizados por este pesquisador para a seleção das escolas, considerou-se oportuno detalhar um pouco mais o programa.

Acima de tudo, o IDESP é um indicador que avalia a qualidade do ensino oferecido pela escola. Segundo o documento é considerada uma boa escola aquela em que grande parte dos alunos apresenta o domínio das competências e habilidades solicitadas pela sua série. O IDESP se compõe por dois critérios: o Índice de Desempenho (ID) dos alunos em avaliações externas, no caso o SARESP, que verifica *o quanto aprenderam*, e o fluxo escolar, também compreendido como Indicador de Fluxo (IF), que representa *em quanto tempo aprenderam*. O IDESP resulta na multiplicação desses indicadores segundo cada Etapa de Escolarização (S).

Conforme o desempenho dos alunos no SARESP, afirma o documento, é possível agrupá-los em quatro níveis de proficiência segundo as expectativas de aprendizagem da própria proposta curricular:

Abaixo do básico: os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a **série** escolar em que se encontram.

Básico: os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a **série** escolar em que se encontram.

Adequado: os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a **série** escolar em que se encontram.

Avançado: os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a **série** escolar em que se encontram. (SÃO PAULO, 2009, p.2, grifos meus)

Cada nível de proficiência corresponde a um valor distribuído entre as 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio. Para fins de cálculo do IDESP não são considerados os resultados da 2^a e 6^a séries do ensino fundamental, assim como as notas

provenientes das disciplinas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e redação (IBIDEM). Com relação à referência utilizada pela SEE chama a atenção o uso recorrente do termo *série* para se referir aos anos de cada ciclo podendo significar que a proposta por ciclos não foi incorporada pela gestão atual, já que a ideia de série ainda permanece pelo menos no documento acima (SÃO PAULO, 2009). Tal contradição certamente refletirá na prática dos professores uma vez que tais perspectivas são distintas implicando organização e condução diferenciada do trabalho educativo escolar.

A seguir se destaca no Quadro 6 os valores de referência correspondentes a cada nível de proficiência:

VALORES DE REFERÊNCIA NA ESCALA DO SARESP PARA A DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO			
Língua Portuguesa			
Níveis	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Abaixo do básico	< 150	< 200	< 250
Básico	entre 150 e 200	entre 200 e 275	entre 250 e 300
Adequado	entre 200 e 250	entre 275 e 325	entre 300 e 375
Avançado	> 250	> 325	> 375
Matemática			
Níveis	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Abaixo do básico	< 175	< 225	< 275
Básico	entre 175 e 225	entre 225 e 300	entre 275 e 350
Adequado	entre 225 e 275	entre 300 e 350	entre 350 e 400
Avançado	> 275	> 350	> 400

Quadro 6 – Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho. (SÃO PAULO, 2009, p.2)

O fato de se ilustrar através do quadro acima os níveis de desempenho dos alunos não constitui perda do foco da pesquisa. Tais informações se justificam pelo fato de que os níveis de desempenho dos alunos (ID) no SARESP associados ao fluxo escolar (IF) da unidade tornam-se a base para o cálculo do IDESP anual da escola. Dessa forma, o IDESP atingido é comparado à meta proposta no início do ano letivo e conforme o seu resultado implicará, ou não, em recebimento da Bonificação por Resultado para os membros da unidade escolar.

Para tanto, o PQE anualmente publica o Boletim da Escola contendo as informações relativas ao desempenho da unidade no período que se passou e ao mesmo tempo anuncia as metas a serem percorridas durante o ano letivo. As informações apresentadas sobre o desempenho da unidade escolar através deste “informativo”, sempre dizem respeito ao ano

anterior à publicação do mesmo, haja vista que o SARESP é geralmente aplicado no mês de novembro de cada ano sendo que os resultados vão a público a partir do ano posterior à sua aplicação, aproximadamente entre fevereiro e março, tempo requerido para análise e mensuração dos resultados.

No Boletim são apresentados o desempenho da escola e dos alunos distribuindo-os pelos níveis de desempenho constatado. Para efeito de facilitar a compreensão o Quadro 7 traz os dados do Boletim da Escola de uma das unidades escolares pesquisada:

IDESP 2008 – DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL DE DESEMPENHO

		Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
4ª série EF	Língua Portuguesa	0,55	0.36	0.09	0.01
	Matemática	0.66	0.28	0.06	0.00
8ª série EF	Língua Portuguesa	0.43	0.55	0.02	0.00
	Matemática	0.53	0.45	0.02	0.00
3ª série EM	Língua Portuguesa	0.48	0.38	0.14	0.00
	Matemática	0.60	0.40	0.00	0.00

Quadro 7 – Distribuição por nível de desempenho dos alunos de uma das escolas selecionadas.

Nota-se no Quadro 7 que o desempenho dos alunos tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática está, predominantemente, alocado no nível Abaixo do Básico em todas as esferas de ensino. Notadamente, o ciclo I desta unidade escolar apresenta a maior concentração de alunos no nível mais inferior. A partir das informações contidas nos Boletins de outras escolas foi possível selecionar as unidades que respectivamente se apresentavam, com relação ao desempenho de seus alunos, melhor situadas em cada nível de desempenho. O detalhamento da seleção das escolas e dos professores participantes dessa pesquisa se encontra explicitado no próximo capítulo.

É importante ressaltar que as “metas de qualidade”, dentro de programas como PQE, que se pautam por princípios da gestão gerencial, constituem o horizonte a longo prazo dos objetivos propostos. Conforme o documento, a qualidade da educação é uma demanda essencial e iniciativas como o Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE, do governo federal e o movimento da sociedade civil “Compromisso Todos Pela Educação” – TPE, caminham no mesmo sentido que o programa do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

Segundo consta no Programa de Qualidade da Escola, o Compromisso Todos Pela Educação estabeleceu cinco metas que tem como objetivo o oferecimento da Educação Básica em todos os Estados brasileiros até 2021. O projeto de São Paulo, alinhado a respectiva iniciativa, estabeleceu também uma série de metas para as escolas públicas da rede estadual

paulista, entretanto, não se pode afirmar que tal documento seja claro o suficiente para nortear a gestão escolar durante o ano letivo. Conforme o documento:

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 as metas 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, 2009, p.6)

A imprecisão das informações contidas no documento não possibilita saber se os gestores e demais profissionais que receberão os subsídios para a tomada de decisão estão representados por membros das instâncias superiores (que pouco contato tem com a realidade escolar) ou pelos professores do chão da escola, lembrando que recorrendo a uma política neotecnista a SEE faz com que os professores adotem uma concepção próxima daquela que o indivíduo apenas executa as políticas assepticamente elaboradas por especialistas. Já os “gestores”, concebidos a partir da figura do diretor e coordenador da escola, representam o elo direto entre o sistema⁶³ e suas filiais educacionais, se responsabilizando pela função de “gerenciamento” segundo a “missão” prescrita. Não é demais retomar uma afirmação de Torres (2003, p.183) acerca das reformas educativas: “O que se delega e descentraliza são, na verdade, decisões já tomadas; o que resta decidir nos âmbitos intermediários e locais são as possíveis adaptações e variações dessas decisões tomadas pelo poder central”.

Voltando às metas e aos indicadores, seu estabelecimento não contou em nenhum momento com discussão junto ao corpo docente e a comunidade escolar, o que não é novidade em tempos de economicismo, racionalidade e tecnocracia. Paralelamente, os indicadores estabelecidos e utilizados para definir e medir o desempenho adotam abrangências distintas: o *indicador global* direciona-se à SEE como um todo e o *indicador específico* se volta às unidades escolares ou administrativas.

O que chamou a atenção é que a definição e fixação das metas para os indicadores globais de desempenho não ficaram a cargo da SEE, mas sob a responsabilidade direta de técnicos ligados a Casa Civil, Secretaria da Fazenda, Secretaria da Economia e Planejamento e Secretaria de Gestão Pública, sem participação direta da SEE nas resoluções⁶⁴ que dispõem e normatizam tais fatores. A SEE apenas elaborou, em consonância com os indicadores

⁶³ Cf. FERNANDES, 2008.

⁶⁴ Resoluções: Conjunta da CC/SF/SEP/SGP-1, e Resolução Conjunta da CC/SF/SEP/SGP-2, ambas de 10 de março de 2009. Apenas a Resolução SE – 22, de 27 de março de 2009 se origina da SEE.

globais, as metas para os indicadores de desempenho referentes às unidades escolares. A influência de setores ligados à economia e gestão pública na definição da política educacional confirma mais uma vez que as atuais reformas na educação têm pouca relação com propósitos educativos⁶⁵.

Segundo a orientação da Nota Técnica do PQE primeiramente foram estabelecidas as metas de longo prazo a serem alcançadas até 2030 para toda a rede escolar. São elas:

METAS DE LONGO PRAZO			
	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Metas 2030	7,0	6,0	5,0

Quadro 8. Metas de longo prazo (SÃO PAULO, 2009).

Sugere-se que seguindo o padrão de qualidade imposto pela SEE através de seus projetos as escolas da rede pública paulista conseguiriam obter até 2030 desempenho equiparado às escolas dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os mais bem colocados mundialmente (SÃO PAULO, 2009). Com relação às unidades escolares as metas são atribuídas anualmente pela SEE acompanhando o indicador global (estabelecido por outras secretarias) e considerando a distância da meta de longo prazo.

Deste modo, cada escola possui uma meta própria, ou seja, as metas anuais consideram as peculiaridades da escola e estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos IDESPs têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com IDESPs mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos IDESPs geram avanços muito maiores do que para escolas que já têm IDESPs elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas. (IBIDEM, p.6)

Em nenhum momento da Nota Técnica do PQE se menciona os problemas estruturais que marcam a educação pública e a sociedade brasileira como um todo. Não são citados, por exemplo, as diferentes localizações geográficas das escolas, ou a condição socioeconômica da população atendida pelas escolas, o que certamente influi nos resultados. Para efeito demonstrativo, uma das escolas selecionadas para fins desta pesquisa, representante do IDESP mais alto das três pesquisadas, fica em uma região de nível econômico elevado, muito contrário daquela que obteve o IDESP mais baixo, que “coincidentalmente” se encontra em

⁶⁵ KRAWCZYK apud SHIROMA E EVANGELISTA, 2007.

um bairro com precária condição social e econômica⁶⁶. Ora, se o baixo resultado nos testes reflete em muitos aspectos as condições precárias da comunidade e da região que se encontra a escola, oferecer anualmente metas progressivamente maiores não resolverá o problema do desempenho escolar. Os problemas extra escolares permanecerão e a escola, de mãos atadas, pouco ou nada poderá fazer.

Portanto, se observa que a política educacional vigente desloca para níveis inferiores responsabilidades que tradicionalmente deveriam ser executadas pelo Estado, fazendo com que cada vez mais sejam atribuídos aos profissionais da educação funções que fogem de sua alçada gerando, por sua vez, uma carga extra de ações que podem ser exemplificadas através de uma extensa lista que anuncia a abrangência atual da esfera docente:

(...) atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participar em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para escola. (SHIROMA E EVANGELISTA, 2007, p.537)

O rol de novas responsabilidades docentes são resultados de uma demanda que existe por inadimplência dos poderes públicos. Por outro lado, projetos políticos atuais acabam intencionalmente incumbindo os professores e a escola pela gestão da pobreza e das “disfunções sociais” direcionando suas atividades a partir da concepção de equidade. Entre as muitas coisas que professores têm que dar conta um assunto que os preocupa e se destaca nas discussões formais e informais que percorrem seus ambientes de trabalho é o atendimento à meta anual da escola seguido pela Bonificação por Resultados. Para evidenciar tal preocupação o Quadro 9 traz os dados de um Boletim da Escola referente a uma das unidades pesquisadas informando o desempenho alcançado e a próxima meta a ser cumprida:

⁶⁶ A pesquisa não se preocupou em estabelecer as relações entre níveis de desempenho por escola, localização e condição sócio-econômica, por este motivo não temos elementos empíricos que venham a comprovar tal hipótese. Entretanto, quando efetuamos a pesquisa de seleção das escolas através dos IDESPS, conferimos que as unidades com os maiores índices se encontravam em regiões mais prósperas da cidade.

EVOLUÇÃO E CUMPRIMENTO DAS METAS DE 2008 DA ESCOLA				
	IDESP 2007	IDESP 2008	METAS 2008	PARCELA DE CUMPRIMENTO DA META
4ª SÉRIE EF	1,33	1,54	1,47	120,00
8ª SÉRIE EF	1,19	1,68	1,30	120,00
3ª SÉRIE EM	0,32	1,51	0,37	120,00

Quadro 9. Evolução e cumprimento das metas de 2008 da escola.

Verifica-se no Quadro 9 que a escola não só atingiu a meta proposta para 2008 como a superou. Nesse caso, seja qual for o percentual, os professores receberão a mais 20% do valor da BR como adicional estímulo, o que explica os 120% do Índice de Cumprimento de Metas (100 + 20). A partir do resultado da unidade escolar os professores se credenciam ao recebimento da Bonificação por Resultado, o conhecido bônus, normatizado e instituído através da Lei Complementar de nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. A Lei Complementar - LC, seguindo sua lógica baseada na competitividade foi instituída visando a melhoria contínua e o aprimoramento da qualidade do ensino público do Estado de São Paulo. Segundo ela, para efeito da aplicação da BR, são considerados dois fatores: as *metas*, que sugerem o valor a ser alcançado em cada um dos indicadores, sejam globais ou os específicos, e em determinada quantidade de tempo; e o *índice de cumprimento de metas*, que se referencia como a relação percentual estabelecida entre o valor que foi alcançado no processo de avaliação e a meta fixada previamente.

A BR será paga segundo a proporção direta entre o índice cumprido pelo professor ao longo do ano letivo e a meta estabelecida pela SEE durante o período de avaliação dos resultados conferindo ao professor o recebimento de até 20% (vinte por cento) da soma de sua remuneração mensal relativo ao período de avaliação multiplicado pelo índice agregado de cumprimento de metas específicas e pelo índice de dias de efetivo exercício⁶⁷. O período a que se refere a SEE diz respeito aos “*dias de efetivo exercício*”, período de avaliação na qual o professor exerceu regularmente suas funções descontando todas as ausências, com exceção das falta originadas por férias, licença à gestante, licença-paternidade e licença por adoção (LC 1078). Outra exigência para o pagamento do BR é que o professor tenha participado de pelo menos 2/3 (dois terços) do período de avaliação.

A avaliação dos resultados de cada unidade escolar terá como base “(...) indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do

⁶⁷ Conforme a LC 1078 é a relação percentual estabelecida entre os dias de efetivo exercício e o total de dias do período de avaliação em que o servidor deveria ter exercido regularmente suas funções.

ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e de absenteísmo.” (LC 1078, 2008)

Nota-se claramente que estão presentes ao conteúdo da LC 1078 características da gestão gerencial e de princípios performativos. O primeiro deles é o pagamento por desempenho individual, outro é a responsabilização docente. Afirma-se isso uma vez que a condução de tal mecanismo leva o professor a receber estímulo ou punição individual pelas suas ações através do recebimento ou não do BR; estabelece processos comparativos intra e extra escolares como forma de se atingir a “qualidade do ensino”; ou ainda por publicar os resultados de cada unidade através do Boletim da Escola (PQE)⁶⁸.

Fruto da gestão empresarial o modelo de BR utilizado pela SEE tem seu fundamento em políticas que, segundo Marras (2000), vinculam o desempenho do indivíduo à produtividade e à qualidade dos resultados sendo que o trabalhador é estimulado a otimizar seu trabalho tendo como foco o atingimento das metas propostas pela *empresa*. Entre as “vantagens” apresentadas pelo modelo de remuneração variável pode-se destacar 5 fatores: o incentivo a busca da qualidade total; a otimização da produtividade; alavanca uma redução geométrica dos custos; reforça os valores culturais dos grupos; e incentiva a participação tanto do indivíduo quanto do grupo (IBIDEM). Os termos usados tanto na descrição da BR utilizada pela SEE como pelo autor supracitado não diferem entre si. Todavia, a BR diz respeito à gestão de processos associados à educação, à formação de pessoas, às relações humanas que não dizem respeito, diretamente, a produção de lucro algum. Já o autor em questão refere-se a modelos de remuneração direcionados para empresas, fábricas, cujos objetivos se estabelecem na fabricação de mercadorias e no oferecimento de serviços.

Estamos diante de um largo processo de reificação de processos humanos cujas barreiras que distinguem entre o que é uma coisa e um ser humano estão se diluindo cada vez mais. Reina a racionalidade mercantil para a qual tanto a coisa quanto o ser humano podem ser úteis para a conquista de um objetivo maior, a sedimentação de um tipo de sociedade pautada pela competitividade que elege como fator precípua a busca incessante do lucro.

Prosseguindo com a análise das medidas que constituem as vértebras do projeto educacional do governo do Estado de São Paulo, destaca-se a seguir os pressupostos centrais do projeto que institui o sistema de promoção por mérito aos integrantes do quadro do magistério da SEE. Diferentemente das análises anteriores não se detalhará o funcionamento do mesmo, pois devido ao curto período de sua implementação não permite ainda a coleta de

⁶⁸ O desempenho de cada unidade escolar está disponível no sítio da SEE, www.educacao.sp.gov.br, no link do Programa de Qualidade da Educação.

informações mais precisas das repercussões que tal iniciativa proporcionará às relações de trabalho dos professores da rede estadual paulista. No entanto, balizar seus princípios é de vital importância, pois caso o programa perdure, significará a consolidação de um novo padrão de gestão dos servidores, portanto dos professores.

O Projeto de Lei Complementar 29/09 convertido em Lei Complementar nº 1097 de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção por mérito para os integrantes do quadro do magistério paulista, foi aprovado pela base governista da Assembleia Legislativa embora a APEOESP tenha se movimentado no sentido de ampliar apoio para a não aprovação do projeto. A contrariedade à medida pelo sindicato dos professores da rede estadual paulista procede pelo fato de que o projeto atrela a evolução salarial do professor ao desempenho em exames aplicados anualmente criando um sistema de diferenciação por mérito. Em outras palavras, o servidor terá sua evolução funcional desde que comprove, através de exame, as “novas competências” adquiridas.

O pano de fundo deste e dos demais projetos que se orientam na mesma direção consiste na instalação da meritocracia nas relações profissionais que permeiam o magistério confeccionando o alinhamento do setor público, principalmente a educação, aos princípios liberais que ora tentam ser sedimentados na sociedade. Através de uma prova de conhecimentos a SEE tem como objetivo verificar a competência do professor com relação aos conteúdos associados ao seu campo de atuação premiando com evolução pecuniária os 20% mais bem classificados. O professor, além de estar no seletivo “grupo dos 20”, terá que estar classificado na escola há pelo menos 80% do tempo fixado como período para a promoção e somar no mínimo 80% dos pontos possíveis da tabela de frequência de assiduidade.⁶⁹

A questão da remuneração salarial é componente central na atual política de gestão dos professores, nesse sentido, podemos inferir que a longo prazo muito dos recursos destinados a futuros reajustes salariais poderão ser alocados para o pagamento da Bonificação por Resultados e para o novo Programa de Valorização pelo Mérito, uma vez que tais iniciativas representam, do ponto de vista da SEE, projeto de valorização da carreira do magistério.

A partir de uma concepção pautada pelo acirramento do individualismo entre os professores o projeto aspira a médio prazo o delineamento de duas classes de profissionais: a “elite”, legitimada por uma certificação de competência docente oriunda da SEE, e a grande

⁶⁹ Interstício mínimo de quatro anos ou 1.460 dias, por período contínuo ou não no exercício do cargo/ função da promoção.

maioria dos professores pertencentes a uma suposta “segunda linha” de profissionais. Segundo o Secretário da Educação:

"Com o novo sistema de promoção estaremos premiando os professores que apresentam melhor desempenho e assiduidade em sala de aula. É uma forma de **reconhecer e incentivar professores mais bem preparados e dedicados**. Assim ganham os alunos, pois terão uma melhor qualidade de ensino, e também os professores, que agora passam a contar com um plano de promoção salarial anual, até então inédito no magistério público, que tornará a carreira muito mais atrativa e valorizada", disse o secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza.⁷⁰ (grifos meus)

Cabe destacar que a opção do governo estadual em premiar apenas os 20% dos professores da rede⁷¹ parece ser uma questão exclusivamente política, ao contrário do que vem sendo anunciado como limite estabelecido pela “responsabilidade com as contas públicas”. A política se insere na própria opção estratégica elaborada pelo governo do estado na qual ao se premiar uma parcela mínima estaria se criando, além da competição interna entre os membros do magistério, comportamentos suscetíveis a enquadramentos e adaptações aos desígnios pré-estabelecidos, manipulando dessa forma, a esperança dos professores ao almejarem uma remuneração melhor. Tal política poderá promover e aprofundar, com maior ênfase, a desmotivação docente com sérias consequências para o desenvolvimento profissional e paralelamente, o pedagógico.

A SEE enaltece o projeto afirmando que o mesmo trará benefícios extraordinários para os professores no que tange a valorização do magistério. A iniciativa que numa esfera mais ampla é política de Estado, na pasta da SEE é parte da 2ª etapa do PQE⁷². Alardeando que os professores poderão atingir aumentos reais que poderão chegar a 242%, o governo vem divulgando através da mídia fragmentos do projeto no intuito de que se crie na população em geral a imagem falseada de um professor muito bem remunerado, com condições excelentes de trabalho, de que o governo faz a parte dele sendo que agora cabe a esse “pretense professor”, desenvolver o mínimo que lhe foi facultado, ou seja, trabalhar. Trava-se assim um processo nítido de responsabilização docente, pois de posse de mecanismos que proliferam fragmentos informacionais e pretensas imagens da realidade escolar o professor acaba sendo

⁷⁰ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br> – Acessado em 31/12/2009.

⁷¹ Esse número desconsidera os professores temporários com ingresso na rede após junho de 2007, os celetistas, estáveis e efetivos que não atendam às exigências mínimas.

⁷² Resolvi analisar o programa de valorização por mérito como item separado do PQE pelo fato de ser uma iniciativa recente e que somente a partir de 2010 começou a se efetivar. Outro fator preponderante é que o PQE- IDESP e a BR apresenta, a nível imediato, uma complementaridade procedimental maior que o programa de valorização pelo mérito.

culpabilizado pelos resultados educacionais, num claro ataque de desqualificação e menoridade política desse profissional (SHIROMA E EVANGELISTA, 2007).

Ao longo desse segundo capítulo buscou-se apresentar a mudança de rumo tomada pela SEE nas últimas duas décadas, aproximadamente. De intervenções políticas marcadas mais intensamente por fatores pedagógicos, de acesso à escola e a projetos que, na esteira do fim do regime autoritário, tinham como foco dimensões relacionadas à gestão democrática da escola, presenciou-se a inserção e aprofundamento de políticas baseadas na racionalidade, no economicismo, no gerencialismo e na performatividade. Pode-se afirmar que nas duas últimas décadas do século XX, o custo benefício e a produtividade, movidos pelas reformas do Estado falaram mais alto que os propósitos educacionais. Atrelados ao posicionamento das agências multilaterais que imputavam ao Estado executor e indutor de políticas as causas dos problemas de qualidade dos serviços prestados, os Estados iniciaram suas reformas principalmente pelas maiores pastas e secretarias. No caso da Educação, além do orçamento requerido pela mesma esta secretaria ocupa um espaço estratégico para a consecução dos objetivos da reforma: a possibilidade de reprodução e inculcação na sociedade de valores atrelados às novas exigências requeridas pela competição econômica mundial.

Alinhada ao movimento predominante a SEE na gestão atual aprofundou as medidas sob a égide da gestão gerencial e performativa trazendo um conjunto de ações cujos alvos são os professores da rede estadual. Para tanto, alguns mecanismos foram mantidos de gestões passadas e muitas outras implementadas. Dessas iniciativas uma frente se deteve aos aspectos curriculares, didáticos e pedagógicos, como a nova proposta curricular; o monitoramento da sala de aula pelo professor coordenador; o questionário voltado para os pais e alunos da rede; todas em torno do projeto São Paulo faz escola. Outra frente deteve-se exclusivamente em programas que se voltam à gestão gerencial da educação e do trabalho dos professores como, por exemplo, a instituição do PQE que estipula indicadores e metas para os processos educacionais; programa de valorização pelo mérito e instituição da Bonificação por Resultados.

Na prática, a partir da dinâmica escolar as duas frentes se imbricam buscando estabelecer parâmetros que constituam, em médio prazo, um ambiente climatizado pela competição, avaliação do desempenho, pelo individualismo, falta de autonomia, responsabilização pelos resultados, e porque não, um retorno aos padrões tecnicistas. Nesse sentido, como está sendo afetada a prática docente? Como os professores estão lidando com as novas mudanças instaladas e que obedecem a padrões mais gerenciais que pedagógicos?

No capítulo seguinte pretende-se elucidar a partir do referencial sistematizado e das informações obtidas em entrevistas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, as questões acima problematizando as implicações sofridas pelo trabalhador docente do ciclo I da rede estadual paulista mediante pontos da arquitetura da política educacional instaurada nos últimos anos.

CAPÍTULO III

INTERPRETANDO AS REPERCUSSÕES DO PROJETO SÃO PAULO FAZ ESCOLA E DA POLÍTICA DE GESTÃO PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

As ações promovidas pelo governo do Estado de São Paulo certamente causaram inúmeras modificações nas relações que permeiam a escola. Para tanto, diversos questionamentos foram previamente levantados no intuito de nortear a pesquisa para se apreender da melhor forma as repercussões provenientes das medidas implementadas na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo no trabalho docente de professoras da 4ª série do ensino fundamental. Antes de destacar as questões cabe lembrar que o foco nas 4ª séries do ensino fundamental (5º ano atual) justifica-se por recair neste segmento dois elementos centrais para a análise: é o último ano do ciclo I e, mais importante, é apenas a nota do SARESP das 4ªs séries que são contabilizadas para a formulação do IDESP no ensino fundamental ciclo I. Com relação às questões segue abaixo:

1. Quais foram as alterações promovidas e realmente percebidas na dinâmica escolar pelos professores?
2. Quais foram os fatores predominantes das políticas educacionais recentes que mais afetaram o trabalho do professor?
3. Com qual intensidade e repercussão tais medidas se manifestaram no dia-a-dia a ponto de alterarem os comportamentos, as relações entre os pares, a autonomia e até a subjetividade dos professores?
4. Como se manifestam para os professores as medidas políticas no que tange à avaliação do trabalho de sala de aula tanto pela escola como pelos familiares de alunos e pelos próprios alunos?
5. Como o professor conduzirá a sua prática docente considerando metas prévias externamente estipuladas e condicionadas à remuneração financeira?

As respostas a tais questionamentos foram objeto deste estudo. Para tanto, a constatação das repercussões da política educacional no trabalho docente só puderam ser atendidas mediante a utilização de duas ferramentas: a pesquisa bibliográfico-documental e a empírica efetuada junto às professoras.

Na bibliográfico-documental trilhou-se três caminhos perseguidos de forma concomitante: no primeiro buscou-se ter acesso aos decretos, leis e resoluções que legalizam a implementação e que de fundo expressavam as intenções mais voltadas ao âmbito gerencial e performativo, uma vez que tais documentos abarcavam questões relacionadas aos processos

de gestão dos professores. Tais documentos foram encontradas principalmente no sítio da Assembleia Legislativa cuja formulação, em grande parte, estava sob responsabilidade das Secretarias da Fazenda, Casa Civil, Gestão Pública e Economia e Planejamento. No segundo caminho, buscou-se os fundamentos pedagógicos das medidas implementadas pela SEE e que focalizavam as intervenções na prática docente dos professores. Estes documentos foram encontrados principalmente nas produções do projeto São Paulo faz escola e estavam disponíveis no sítio da SEE. No último, procurou-se aprofundar o referencial teórico inicial acumulado desde o pré-projeto da pesquisa. Foram encontrados inúmeras dissertações que complementavam as discussões sobre reformas educacionais, mas que não discutiam propriamente as de caráter performativo. Nessa etapa, a pesquisa contou muito com artigos publicados recentemente no Brasil e muitos outros cuja origem remetiam às reformas empreendidas nos países do hemisfério norte, principalmente Inglaterra e Estados Unidos.

A partir de tais fontes de informação partiu-se para a etapa seguinte, a pesquisa empírica. Optou-se pela aplicação e gravação da entrevista semi-estruturada com seis professoras da rede pública estadual do Estado de São Paulo que apresentassem as seguintes características: preferencialmente com mais de 10 anos de magistério e que lecionassem na 4ª série do ensino fundamental ciclo I. Já no critério de escolha das escolas considerou-se: uma escola representando cada nível de desempenho estabelecido pela SEE, ou seja: 1 escola para o nível Abaixo do Básico, 1 escola para o nível Básico e 1 escola para o nível Adequado. Cabe destacar que não há escolas circunscritas no nível Avançado. A realização desta tarefa se apresentou relativamente fácil, uma vez que a SEE publica em seu sítio o Boletim da Escola permitindo, abertamente, o acesso ao desempenho das unidades escolares da rede estadual. Restou ter acesso as publicações e selecionar, conforme os resultados, as escolas.

Após localizar as escolas conforme os critérios elaborados estabeleci contato e verifiquei a possibilidade de as professoras⁷³ da 4ª série concederem as entrevistas. Todas foram realizadas no decorrer do ano de 2009 sendo duas na casa das professoras e quatro no próprio ambiente de trabalho. No desenvolvimento das entrevistas e na seleção prévia das escolas pude ter contato com o entorno social das escolas. Ao me deparar com as três realidades relativas às escolas não pude deixar de relacionar os fatores sociais ao desempenho de cada unidade, uma vez que o IDESP estabelece a meta 7 (sete) como parâmetro final para todas as escolas da rede pública estadual até o ano de 2030.

⁷³ Todos os professores entrevistados eram mulheres, por isso o emprego do gênero feminino.

Essa variedade de escolas permitiu conhecer ao mesmo tempo como as diversas realidades recebiam as mesmas medidas implementadas pela SEE e quais repercussões se mostraram mais evidentes e homogêneas. Para tanto, utilizou-se nas entrevistas o seguinte roteiro com eixos abarcando diversos segmentos:

- I - Informações sobre os professores (as);
- II - Questões gerais envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola;
- III - Questões sobre as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem ciclo I;
- IV - Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor;
- V - Questões sobre o processo de avaliação externa do professor;
 - Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos – Saresp;
 - Questões sobre o desempenho da unidade escolar – IDESP da escola;
 - Questões sobre a gratificação por desempenho.

Tal iniciativa forneceu um conjunto relevante de informações que analisadas e interpretadas sob o prisma do referencial teórico utilizado possibilitou o esclarecimento, a compreensão e a constatação da implementação de variados processos de intervenção na vida profissional das professoras. Porém, antes de adentrar no desenvolvimento da análise apresenta-se abaixo algumas informações relativas às escolas e as professoras pesquisadas. As informações contidas no Quadro 10 são relevantes pelas especificidades que cada escola apresenta e principalmente pela estrutura interna da mesma. Fatores como a quantidade de alunos, de salas, períodos e localização geográfica podem influir no desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas condições de trabalho das professoras, ainda mais se somadas a mecanismos de controle e gestão padronizados.

Quadro 10. Perfil das escolas

Perfil das escolas (Ano referente: 2008)													
Escolas	IDESP 2008 4ª SÉRIE				Meta 2009	Alunos (aprox.)	Salas (turmas)	Períodos	Abrangência				SR
	AB	B	AD	AV					EF I	EF II	EM	EJA	
1	1.54				1.70	1400	41	M/V/N	x	x	x	x	
2		3.64			3.79	510	17	M/V	x				x
3			5.37		5.44	580	18	M/V	x				x

AB: Abaixo do Básico **B:** Básico **AD:** Adequado **AV:** Avançado
M: Matutino **V:** Vespertino **N:** Noturno
EF I: Ensino Fundamental Ciclo I **EF II:** Ensino Fundamental Ciclo II **EM:** Ensino Médio **SR:** Sala de Recursos

Com relação às escolas verifica-se que as unidades 1, 2 e 3 apresentam características bem distintas tanto em sua abrangência como principalmente no nível de desenvolvimento estabelecido segundo os parâmetros do IDESP. Notou-se ao longo da pesquisa que os diferentes índices das escolas trazem consigo relações também diferenciadas em vários segmentos. Para maior clareza da relação entre a escola e suas principais características possibilitando ao leitor uma rápida identificação não é demais retomar algumas características centrais que cada uma das unidades apresentam.

A escola 1, que apresenta o menor índice⁷⁴, 1,54, se enquadra na categoria Abaixo do Básico e concentra, do ponto de vista geográfico e sócioeconômico, os maiores problemas. A unidade localiza-se na periferia da cidade e atende comunidades oriundas de favelas e bairros extremamente carentes. Entre as três escolas é a que atende o maior número de alunos, aproximadamente 1400 (um mil e quatrocentos), em três períodos, compondo 41 salas distribuídas entre o ensino fundamental I, II, ensino médio e educação de jovens e adultos. Curiosamente, a maior escola não conta com Sala de Recurso, opção que as escolas menores oferecem. Destaque para a reforma da estrutura física da escola que, por 10 meses aproximadamente, se estendeu ocasionando inúmeros problemas para o andamento das atividades pedagógicas (aulas na cozinha, constante barulho da obra, rodízio entre as salas, falta de energia). Porém, os processos avaliativos tanto dos professores como dos alunos não levou em consideração esta situação atípica, fato esse citado pelas duas professoras da escola.

A escola 2 por sua vez detém um índice de 3,64 e se encontra na categoria Básico, enquadramento mais comum das escolas. A unidade localiza-se também em região periférica da cidade de Bauru, entretanto, o bairro apresenta condições estruturais muito superiores se comparadas à escola 1. Outro aspecto que se destaca é o tamanho da escola 2, a menor das três, atendendo aproximadamente 510 alunos apenas no ensino fundamental I. A unidade conta com Sala de Recursos e um número de 17 salas distribuídas entre o período matutino e vespertino.

A unidade 3, com índice 5,37, aloca-se em um seleto grupo de apenas duas escolas da cidade de Bauru que se enquadra no índice Adequado. A mesma localiza-se em uma região com ótima estrutura sócioeconômica e conta com 18 salas regulares e uma Sala de Recursos. As professoras entrevistadas não apresentaram críticas com relação à falta de materiais e recursos para desenvolverem as suas atividades, diferentemente das demais professoras. Dois aspectos chamam a atenção: a participação dos pais que nesta escola é bem superior às demais

⁷⁴ Os valores utilizados para fins dessa pesquisa são relativos ao ano de 2008.

instituições pesquisadas e, segundo as professoras, a formação acadêmica da comunidade é razoavelmente maior que de outras unidades de ensino. Em uma análise comparativa entre as unidades esta é a escola que apresenta as melhores condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Retomadas as características que perpassam as escolas pesquisadas compreende-se que as professoras que nela trabalham e que diariamente convivem em tais ambientes podem fornecer informações valiosas para aferir até que ponto as ações promovidas pelo governo estadual estão repercutindo em seu trabalho. Os dados do Quadro 11 apresentam um panorama geral do perfil das professoras pesquisadas.

Quadro 11. Perfil das professoras entrevistadas.

Perfil das professoras entrevistadas														
Professores	Escolas	Formação						Idade	Acúmulo de cargo		Tempo na rede estadual (anos)	Na escola	Vínculo atual	
		Pública			Privada				Sim	Não			EF	ACT
		M	G	ESP	M	G	ESP							
A	1	x		x		x		46	x		19	15	x	
B	1	x				x		62		x	20	6		x
C	2	x				x	x	59		x	23	3,5	x	
D	2		x				x	50	x		22	5	x	
E	3	x				x		34	x		8	7	x	
F	3	x				x	X	-		x	23	11	x	

M: Magistério **G:** Graduação **ESP:** Especialização **EF:** Efetivo **ACT:** Admitido em Caráter Temporário.

As informações das escolas assim como do perfil das professoras pesquisadas podem colaborar diretamente para a compreensão dos eixos de análises que emergiram com maior vigor nas entrevistas realizadas com as docentes. Considera-se esse momento da dissertação um dos mais importantes da pesquisa, pois é aqui que se verificará a adequação das hipóteses apresentadas ao mesmo tempo em que, de posse das informações das professoras será possível desenhar um panorama com análises sistematizadas ao contrapor os objetivos propostos da política educacional da SEE às informações obtidas junto às entrevistadas, possibilitando, dessa forma, captar vestígios que permitam caracterizar as implicações para o trabalho das professoras do ciclo I. Diversos eixos de análises se destacaram, no entanto, em alguns casos não se observou consensos como, por exemplo, na relação de acompanhamento em sala de aula pelo professor coordenador.

Inicia-se a análise dos eixos destacando que grande parte das professoras entrevistadas apresentaram descontentamento com a condição profissional atual oferecida pela rede pública do Estado de São Paulo, fato este apresentado a partir dos depoimentos abaixo:

Até eu falo, vou trabalhar na prefeitura eu fico empolgada, quando chega o horário de trabalhar no Estado eu venho quase que amarrada porque está bastante difícil. Creio que não temos o respaldo que merecemos, que poderia ter né, e a gente trabalha em uma escola grande onde a linguagem do professor, do coordenador e da direção não são a mesma. Então a gente tem bastante empecilho e que eu acho que isso aí repercute bastante no ensino - aprendizagem. Eu acho bastante difícil trabalhar em uma escola grande, o bairro requer uma atenção especial, uma atenção redobrada e acho que falta um embasamento no geral para que a gente possa conseguir algo mais. Eu acho que a gente trabalha bastante, mas ainda falta, não estamos preparados para lidar com tudo isso. Com os alunos, fica toda essa cobrança que está vindo em cima da gente. Eu acho muito difícil, tá sendo muito difícil. (Professora 1A)

É a minha opinião, não sei se é porque eu já estou para sair fora, que é uma coisa que eu desejo, eu acho que essas mudanças todas cansam muito a gente e deixam a gente tão chateada, porque trabalha, trabalha, e depois.... (Professora 1B)

E a parte do professor está perdendo a valorização profissional e a pressão é muito grande por nada, pois eu acho que a escola pública esteve em épocas melhores do que agora e esta pressão gira em torno de uma coisa, pois não é o professor que decide a forma como ele tem que trabalhar, mas ele tem que trabalhar como os que estão lá em cima querem. Só que eles estão há muito tempo fora de sala de aula ou talvez nunca nem estiveram. É um absurdo o que acontece, estão colocando o professor contra a parede, deixando de saia justa e não está dando nada em benefício da gente. É uma pressão muito grande e nenhum professor está contente. (Professora 2C)

Na minha situação estou vendo outras alternativas além do Estado, pretendo deixar de trabalhar no Estado logo, ficar só na rede municipal, pois não tem esses projetos, essas políticas educacionais que têm no Estado, isso com tristeza, porque eu gosto do que eu faço aqui, mas eu vi que a tendência com o passar dos anos, principalmente, se continuar o PSDB no governo, a tendência é piorar. (Professora 3E)

Perpassado pela condição profissional precarizada e por diversos condicionantes que desvalorizaram socialmente a carreira docente as entrevistadas expuseram suas impressões acerca do processo de implementação do projeto SPfe. As informações transmitidas pelas professoras permitiram traçar eixos que caracterizaram as relações desenvolvidas entre o projeto São Paulo faz escola e o trabalho das professoras no período de sua implementação. É o que será visto no item abaixo.

3.1. Fragmentação e impositividade: a relação das professoras com os eixos do projeto São Paulo faz escola

As informações recolhidas nas entrevistas sinalizam para a verticalização com que as reformas são implementadas. A falta de informações e a imposição da proposta curricular, que no caso do ciclo I é representada pelas Orientações Curriculares, somados à pressão que as professoras atualmente estão submetidas foram as manifestações mais citadas nas entrevistas. Entre as observações levantadas a fragmentação do projeto se destacou, uma vez que, grande parte das informações se originam ordenadamente via Diretoria de Ensino (DE), professor coordenador até chegar aos professores, semanalmente, na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Todavia, mais que explicativo, na HTPC, o professor coordenador apresentava as medidas já elaboradas e consolidadas perpassadas por uma perspectiva de cobrança.

Não, não foi apresentado, só nas atividades que eram lidas, só trechos, mas não foi citado. A gente discutindo e lendo depois, procurando mais informações, inclusive eu entrei na internet para conhecer mais. Mas na escola não conheci não. Percebemos que foi bem assim, jogado, não foi colocado de uma forma democrática. Foi colocado assim, pois no início do ano estudamos bastante o material, mas o material que era para trabalhar durante o ano, agora o documento, a circular de como deveria proceder, isso a gente ficou sem acesso. (...) Vejo uma coisa muita imposta, sem buscar com o próprio professor que é o maior envolvido na questão, não vejo uma saída democrática, não quero ser tão negativa, mas dentro de minha prática docente eu não vejo autonomia pra gente trabalhar. É uma imposição pronta e acabada, sem considerar a realidade, porque cada escola, cada sala, cada aluno tem seu jeito próprio de entender. E isso é muito superficial. Não quero ser tão radical a ponto de dizer que não tem nada de bom no projeto, tem, só que a gente tem que sentar e discutir, sentar, avaliar e ver se a gente está de acordo com aquilo, se não está de acordo colocar os pontos (...). Não tem esse momento, é cada um na sua, cada um na sua classe, cada um no seu espaço, cada um nas suas questões, não tem um momento de você ser democrática e saber o que está acontecendo com o outro. (Professora 2D)

Mas não chegou nenhum documento, vamos falar sobre isso, não foi esclarecido para gente, ficou meio confuso e foi uma coisa imposta. Então, não deram margem para a gente argumentar, e é a gente que vai trabalhar direto na escola. (...) O que teve foi a coordenadora avisando das novidades. Chega pronto de lá da CENP⁷⁵. (...) Eles não deram essa margem, eles não fizeram isso. Não é igual ao Plano de Ensino aqui na escola a gente tem o Plano e todo começo de ano nós sentamos, nós damos sugestões, nós fazemos e decidimos as ações que vamos seguir durante o ano e deveria ter sido dessa forma também. (Professora 3E)

⁷⁵ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

O que eu sou contra é isso aí, entra um tira tudo, vem outro tira o que o outro fez e implanta uma outra coisa ou deixa o mesmo e dá uma mudada e você fica ali. O professor sempre é o último a saber, e temos que ter um jogo de cintura para estar trabalhando isso aí. (Professora 3F)

Outra situação levantada afirma que o caráter impositivo das medidas gera por parte das professoras pouco envolvimento e insatisfação, motivado principalmente pelo fato de que não há participação ativa das profissionais no processo de elaboração e discussão daquilo que por elas será aplicado em sala de aula.

Olha, com relação ao projeto eu acho que funcionaria se tivesse sido proporcionado aos professores uma outra forma, se o tivessem escutado na elaboração do projeto, pois todo projeto quando ele é trabalhado no coletivo escutando os professores, quais são as suas reivindicações, quais são as dificuldades, as expectativas, elaborar o projeto em cima disso, das necessidades do professor. Porque eles fazem tudo, elaboram tudo e depois mandam pra nós então de repente tem algumas coisas que a gente não concorda e é obrigado a fazer e tudo que você faz na obrigação já não sai tão bem feito, né. Então faltou trabalhar a base, o professor, ver o que ele quer, as necessidades, quais as reais condições, ele participando do projeto, o resultado seria outro. Ele teria conhecimento, tem coisa que falam vamos ler tal coisa “eu não, eles mandam daquele jeito! É o que eles querem acabou”, não tem aquela participação efetiva que eu acho que seria fundamental que é o professor. Às vezes o projeto é até bom mas pelo não conhecimento, pela imposição eu também não vou fazer. (Professor 1A)

Paralelo à imposição do projeto outro fator que de início foi bastante citado foi o ambiente de constante cobrança sob o professor. Esse movimento acabou gerando uma situação na qual as professoras apenas conheciam os fragmentos do projeto que posteriormente eram cobrados e exigidos para serem executados em sua atividade diária. Deste modo, há indicações que demonstram a predominância de um processo de desinformação das ações promovidas pela SEE apontando para um ambiente no qual as professoras devem saber apenas o estritamente necessário para o desenvolvimento de suas funções desconsiderando, dessa maneira, as relações mais amplas e articuladas que fundamentam os projetos implementados.

As ações que nesse caso se destacam dizem respeito especificamente às formulações oferecidas pelas Orientações Curriculares e às Expectativas de aprendizagem que, em um âmbito geral, fazem parte do processo de padronização curricular desenvolvido pela SEE e materializado para os níveis do ensino fundamental e médio através da nova Proposta Curricular (São Paulo, 2008a). Entretanto, a padronização curricular somada aos mecanismos desenvolvidos pela SEE com objetivos de verificação da aplicação da proposta gerou diversas

inquietações por parte das professoras. Destaque para a divergência entre as necessidades pedagógicas dos alunos e os conteúdos exigidos pela proposta, ou seja, observou-se uma desconexão intensa entre o nível de aprendizado dos alunos, o perfil da classe, e a proposta curricular voltada para as séries (anos) do ciclo I. No depoimento das professoras são explicitadas as dificuldades colocadas a partir da padronização curricular:

Eu acho que está um pouquinho elevado para o nível das nossas crianças. Inclusive ontem na escola, que tem o PIC de 3ª a professora me mostrou ontem um problema que está dentro desse projeto que é um absurdo, um absurdo, que como uma criança que está no PIC vai conseguir desenvolver um problema daquele se na 4ª série normal não se trabalha uma coisa dessa. **Então eles querem uma coisa muito elevada e não está cabendo dentro da clientela de cada escola.** Eles deveriam respeitar as diversas realidades que existem porque aqui mesmo em Bauru, você pega uma criança, os alunos do R..., eles são totalmente diferentes dos alunos do M... . Então não adianta eles trabalharem com apenas um projeto no município inteiro, em São Paulo inteiro, porque existe muita diferença e fica difícil para gente. Eu acho que essas concepções estão totalmente furadas. O professor é que tem que voltar a fazer o próprio planejamento de acordo com a classe e trabalhar como sempre trabalho, com liberdade de expressão, sabe, pois é o que está faltando. (Professora 2C, grifos meus)

Mas como falei para você isso vem de forma fragmentada, isso aí desconecta o saber necessário do aluno. Tem que avaliar isso daí, por que nessa expectativa não busca muito avaliar isso daí, o que tem de possível e necessário para o aluno, de repente, só o necessário mas não o possível para o aluno. Ele necessita de uma adaptação e precisamos fugir um pouco daquilo que estava imposto. (Professora 2D)

Pode-se depreender da fala da professora 2C que o nível dos conteúdos exigidos muitas vezes são solicitados sem antes os alunos terem se apropriado dos conhecimentos que antecedem e se colocam como base para o desenvolvimento de outras atividades. Como por exemplo, o aluno estar minimamente alfabetizado para se cobrar produção textual com coerência, coesão e clareza de gênero. Ou ainda, interpretar as situações-problema envolvendo operações mais complexas sem antes terem dominado o sistema de numeração decimal. Já a professora 2D destaca que é preciso se desviar em alguns momentos dos conteúdos propostos pelas OC já que estes caminham em um ritmo diferente das necessidades dos alunos.

Os dois exemplos demonstram que padronizar o currículo sem antes discutir sua flexibilidade mediante as diversas realidades existentes na rede estadual pode acabar gerando situações de interferência negativa ao trabalho pedagógico dos professores uma vez que os mesmos serão cobrados daquilo que, em um primeiro momento e nas condições atuais, estão

impossibilitados de fazer, ou seja, dar conta de um problema que há muito está sendo alvo de projetos e políticas educacionais: a defasagem de aprendizagem dos alunos.

Um fator interessante que evidencia repercussões distintas em escolas com diferentes índices de desenvolvimento (IDESP) é que a dificuldade apresentada pela professora 2C com relação ao desenvolvimento da proposta foi, aparentemente, maior do que na situação descrita pela professora da escola 3E cuja nota do IDESP foi a maior das três analisadas. Relembrando que a escola 2 apresenta índice de nível Básico, enquanto a escola 3 se enquadra no nível Adequado.

Bom, ela vem fragmentada, não vem como um todo, ela não está de acordo com a realidade dos alunos. **Na minha sala de aula eu não tenho problemas de aprendizagem, mas se eu estivesse em uma escola em que meus alunos não tivessem a internet, acesso a bons livros, eu ia ter muita dificuldade em implantar esse conteúdo no dia-a-dia em sala de aula.** Eu trabalho, mas porque eu sou obrigada a trabalhar, mas não é uma coisa que gostaria de trabalhar. (Professora 3E, grifos meus)

Pode-se afirmar, portanto, que os níveis de dificuldade apresentados entre uma unidade e outra na implementação e desenvolvimento com os alunos das Orientações Curriculares estão, de certo modo, articuladas à realidade de cada escola. Em outras palavras, as entrevistadas demonstraram haver uma relação entre os diferentes níveis do IDESP e a condição de desenvolvimento da proposta pela professora da sala, ou seja, tudo indica que quanto maior o índice, melhores são as condições dos alunos de receberem e trabalharem os conteúdos das orientações curriculares.

Segundo as professoras as principais exigências curriculares recaem nos conteúdos ligados a Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa ganha destaque iniciativas voltadas para a produção textual com o recurso da reescrita e correção coletiva dos textos buscando formar leitores e escritores capazes de identificar os diversos gêneros textuais. Já em Matemática são as situações-problema que ocupam o foco do trabalho das exigências feitas às professoras.

Em Português, na 4ª série, escrever textos com autonomia, coerência e coesão, estar praticamente alfabetizados, ortográficos. Na matemática as quatro operações, problemas envolvendo essas quatro operações com muitos desafios, procurando fazer com que o aluno pense não naqueles probleminhas meio mecânicos. Então agora a cobrança é essa, fazer o aluno pensar, o aluno crítico, o aluno que tenha opinião própria, não aquele copista que a gente via muito. E na LP também fazer o texto com autonomia, com coerência, com coesão, o que eu acho que esse ano ainda está difícil. (Professora 1A)

Português, eu acho que se a gente fosse depender só da proposta deles estávamos quase doido em sala de aula, porque a gente tem que trabalhar produção de texto, reescrita de texto, correção coletiva de texto, isso eles querem todos os dias e ninguém aguenta. (...) Agora Matemática, você já ouviu falar da Jornada de Matemática?⁷⁶ (...) O Estado ou a DE, enviam duas apostilas onde existem vários exercícios e você tem que trabalhar com as duas apostilas até o dia da prova e aí tem uma competição municipal entre as crianças. Eles fazem a gente trabalhar essas duas apostilas para preparar o aluno para essa competição entre as escolas. É tudo muito misturado, a matemática a gente trabalha sempre seguindo as fases da matemática, uma atrás da outra, então não adianta querer trabalhar fração se a criança não sabe fazer ainda outras operações, então existem questões de frações na primeira folha dessa apostila e se você nem pensou em explicar fração você tem que explicar fração, faz aquela bagunça. Eu não estou gostando, pois a minha forma de ensinar matemática é bem melhor que essa jornada. E muita coisa ali é incoerente com o próprio SARESP. Existem situações problemas ali que meu Deus do céu, são terríveis, até pra gente entender para passar para elas. Eles estão complicando muito e a criança não está preparada ainda para pegarem coisas mais complexas, tem que ir devagar, não adianta. (Professora 2C)

Bom, na 4ª série que ele seja um leitor que saiba ler e identificar qualquer tipo de gênero textual, para que seja um produtor de textos, que saiba produzir certos textos, que sejam coerentes, coesivos, de diferentes formas e tipos textuais. E em Matemática além dele ser capaz de fazer as 4 operações básicas ele tem que aprender a aplicar isso no dia-a-dia através das situações problemas. O básico das 4ª séries em Língua Portuguesa e Matemática é isso. (Professora 3E)

Então, texto a gente tenta trabalhar todos, todos os tipos de texto durante esse ano eu tentei colocar para eles, crônicas, contos, notícias, textos de opinião, tudo isso aí a gente tenta colocar para os alunos para que eles vejam a diversidade grande de texto para que eles possam reconhecer e daí a gente faz o estudo do texto todo a semana a gente trabalha com dois ou três textos, produção escrita como agora essa semana eu usei a situação do apagão para que eles escrevessem uma notícia expondo sua opinião ou um testemunho sobre o fato, então, porque de primeiro você não tinha a preocupação em dar todo o tipo de texto e nesse aspecto mudou sim. (...) No dia-a-dia deles estamos trabalhando a porcentagem, as situações-problemas, o raciocínio, o uso da calculadora, o cálculo mental, a informação dentro da Matemática. (Professora 3F)

A partir dos relatos pode-se averiguar, mesmo com níveis diferentes de desenvolvimento, determinada padronização dos conteúdos voltados quase que exclusivamente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal constatação evidencia coerência entre as medidas colocadas em prática pela SEE e a formulação defendida por Mello (1994) de que as necessidades básicas de aprendizagem devem predominar, uma

⁷⁶ Com relação à Jornada da Matemática a professora 2C foi a única a citar tal evento.

vez que para o desenvolvimento de um currículo mais amplo exigiria do Estado uma capacidade de financiamento da qual ele não tem.

A justificativa para a opção de um currículo mínimo coloca a SEE do Estado de São Paulo em condição convergente às orientações emitidas pelos organismos internacionais. Nesse sentido, toda opção curricular pressupõe uma determinada formação do indivíduo. No caso, a pesquisa apresentou que as demais disciplinas como, por exemplo, História, Geografia e Ciências, que apresentam perfis que, geralmente, estimulam o debate crítico e questionador, não são cobradas pela SEE, sendo que o desenvolvimento de seus conteúdos em sala fica a cargo das professoras. A relação entre o currículo mínimo e a formação do indivíduo foi discutida anteriormente, não cabendo aqui retomá-los. Entretanto, destaca-se o fato de como essa relação ocorre no interior da prática docente.

A cobrança é bem menor. Procura assim fazer uma interação mesmo, Geografia, História, trabalha em texto, interpretação, sempre procurando desenvolver na Língua Portuguesa e nas outras matérias. Você trabalha os textos científicos como você trabalha a Língua Portuguesa, a interpretação, só muda o texto mesmo. (Professora 1A)

Não, eles passam pra gente o seguinte de que a preocupação é a alfabetização. (...) Eles falam que não precisamos nos preocupar, pois os alunos verão tudo outra vez na 5ª série. Acabaram com História, Geografia. (...) Trabalhando com alfabetização, o resto tudo bem. (...) O que se pede é texto, produção. Na 1ª e 2ª tiraram, não existem mais (outras disciplinas), agora a gente trabalha com lista, não sei bem porque eu não fico muito em cima das coisas das outras séries, mas me parece que 1ª é só Português e na 2ª é Português e Matemática. Agora na 3ª e na 4ª é tudo. Só que dão ênfase na alfabetização, não precisa ficar preocupado se vai dar tempo ou não. (Professora 2C)

Somente para Língua Portuguesa e Matemática, porque o SARESP vai cobrar apenas Língua Portuguesa e Matemática, mas quando chega o SARESP na realidade a gente percebe que tem um texto de divulgação científico que puxa gancho para uma provável redação. (...) A proposta diz crítico participativo, mas eu não vejo isso. A palavra correta para mim seria submisso. Aceita tudo, fala amém para tudo. Por que quando fala crítico e participativo eu não vejo isso nas atividades propostas nem na própria proposta, ela não dá ênfase para trabalhar isso daí. (Professora 2D)

Não temos isso. Parece que tudo está embutido, dentro da leitura e interpretação de texto, em Língua Portuguesa, então houve uma certa defasagem sim. Mas no meu trabalho em sala de aula eu tento cobri-la. (Professora 3E)

Isso não tem. Eu acho que isso entra um pouco na parte de ciência, de meio ambiente e acaba tendo esses textos, esses projetos e acaba entrando. Mas específico em História e Geografia não tem. É mais para LP e Matemática

mesmo. Pode ser que mais para frente apareça alguma coisa, mas por enquanto é mais isso mesmo. (Professora 3F)

Os depoimentos das entrevistadas ilustram bem o direcionamento dado às demais disciplinas. Observa-se que não há impedimentos diretos que impeçam as professoras de desenvolverem tais conteúdos, todavia, a solicitação de inúmeras atividades relacionadas, principalmente, à Língua Portuguesa acaba centralizando a prática docente às orientações que são cotidianamente cobradas. Outro fator preponderante é que o clima estabelecido nas unidades escolares a partir da implementação dessas medidas sustenta a posição de que se as professoras não trabalharem conforme as Orientações Curriculares, certamente os alunos não apresentarão resultados positivos nas avaliações externas, comprometendo dessa maneira os resultados que permitem ter acesso à Bonificação por Resultados.

Não, é uma imposição mesmo. Não tem como. Está tão atrelado que se você não trabalhar dessa forma não vai conseguir resultado no SARESP, não conseguindo resultado no SARESP todo mundo é prejudicado, professor, escola, o aluno. Está muito atrelado, não tem como fugir disso. (Professora 1A)

Nota-se, com certa nitidez, um movimento de conformação da prática docente mediante a implementação de inúmeros mecanismos de controle. As professoras muitas vezes se vêem acudadas e por vezes obrigadas a trabalharem de determinada maneira pela razão de estarem em um ambiente cujas ações de controle estão profundamente articuladas não restando espaços para intervenções não prescritas. A situação caracterizada pelas profissionais acerca da perda de autonomia no planejamento de sua aula, por exemplo, indica num primeiro momento, a conformação da prática docente às exigências externas. É o que veremos com mais afinco no próximo item.

3.4 Conformação da prática docente às exigências da avaliação de desempenho

Seguindo a lógica aparente de que as professoras têm contato apenas com as determinações e orientações possibilitadas pela SEE um eixo se destacou fortemente em todas as entrevistas com as professoras. Segundo verificou-se a escola parece voltar-se para atividades que privilegiam ações que têm como foco o treinamento dos alunos para avaliações exteriores, especificamente, o SARESP, afastando-se gradativamente do caráter formativo de base geral. O redirecionamento da prática docente não se dá por acaso, ocorre, em grande

parte, pelas medidas implementadas pela SEE que apresentam um grau elevado de articulação entre inúmeras iniciativas e que se atrelam a um mecanismo central exercendo grande capacidade de mudança e controle. É a Bonificação por Resultado, ou o bônus, como é conhecido na rede estadual de ensino.

Esse mecanismo encontra-se na ponta de um emaranhado de ações que se estendem no interior das relações escolares cumprindo uma função especificamente remodeladora, imprimindo uma nova conduta à prática docente. Parece que tal mecanismo de controle está produzindo seus frutos, uma vez que nas entrevistas, verifica-se invariavelmente que a prática docente das professoras sob o manto das políticas atuais, está focada no preparo do aluno para os exames de avaliação externa, principalmente o SARESP.

Ainda se observa que as professoras desenvolvem diversas atividades gerais e que muitas vezes acabam, por conta, não seguindo as orientações pré-estabelecidas, como é o caso de professores que ainda desenvolvem disciplinas como História, Geografia e Ciências nas 1^{as} e 2^{as} séries (2^o e 3^o ano respectivamente), lembrando que até nas séries finais do ciclo I não é cobrado o desenvolvimento de tais disciplinas ficando estas a cargo das professoras oferecê-las ou não. Entretanto, o clima instaurado nas escolas pesquisadas apresentou um ambiente fortemente marcado por cobranças constantes pelos conteúdos que transitam na esfera da prova do SARESP. O bom desempenho na prova parece ser um dos grandes objetivos atuais da escola sendo que o professor tornou-se o grande responsável pelo direcionamento de uma prática pedagógica que atenda às formatações e exigências desse tipo de avaliação.

Mesmo na HTPC muitas das discussões são promovidas para que as professoras discutam as estratégias para a escola alcançar bons resultados no SARESP e, conseqüentemente, atingir a meta.

Algumas atividades que eu trabalho em sala no decorrer do ano já foram em função de preparar os meus alunos para o que vai ser pedido no Saresp. (...) Tem, várias vezes assim, inclusive tem dois dias em cada semestre que são específicos para isso. Que atitude eu vou tomar em relação aos meus alunos para que seja atingida essa meta? (...) Parece que a única coisa que importa no meu trabalho ultimamente é fazer com que os alunos sejam aprovados no Saresp. O tempo todo, todos os dias. (Professor 3E)

Segundo as professoras, há uma solicitação constante por parte da direção escolar para que se desenvolvam atividades baseadas no SARESP. Isso significa trabalhar alguns exercícios de Língua Portuguesa e Matemática seguindo, inclusive, a forma de respostas com múltiplas alternativas. O trecho da entrevista de uma das professoras é bastante elucidativo:

A gramática não é citada e você tem que trabalhar se baseando sempre na proposta do SARESP. Então aquilo se torna uma coisa muito cansativa, porque o aluno ele tem as alternativas a, b, c, e d e os alunos não vão mais aos textos, retira informação, coloca na resposta, parece meio mecânica e condicionada, eu acho que....porque sempre tem que trabalhar de acordo com o SARESP porque assim você estará preparando o aluno para a prova.... então eles não terão dificuldade para a prova. (Professor 2C)

Portanto, o que se verifica a partir das entrevistas das professoras é o predomínio de uma concepção de educação voltada imediatamente para o âmbito dos resultados mensuráveis e verificáveis de modo que os únicos conteúdos e atividades válidos e pertinentes são aqueles cujas instâncias como o SARESP legitima através das exigências de suas avaliações e divulgações. Foi possível verificar nas entrevistas a materialização das necessidades básicas de aprendizagem, defendida por organismos multilaterais, ora traduzida nas Orientações Curriculares. Predomina no ciclo I a posição de que a importância maior agora é que os alunos sejam suficientemente capazes de adquirir certas habilidades e conhecimentos básicos encontrados, centralmente, a partir das duas únicas disciplinas que recebem intensa cobrança: Língua Portuguesa e Matemática.

As entrevistas indicam que a prática das professoras é movida, em grande parte, por elementos que serão verificados posteriormente nos testes padronizados em detrimento às outras áreas do ensino. Todavia, pode-se perguntar por que as professoras, mesmo sabendo que tais orientações apontam para uma formação empobrecida e minimalista continuam seguindo tais preceitos?

A resposta a tal questionamento passa impreterivelmente pelo fato de que estas professoras estão imbuídas no interior de uma instituição permeada por um ambiente que articula eficazmente os lastros de suas ações a ponto de quantificar seu desempenho a partir de um formato previamente definido. Concomitantemente, publicizam-se tais resultados projetando uma imagem (positiva ou negativa) desta profissional sedimentando atritos internos e externos como forma de remodelar seu comportamento.

Acima de tudo, atrela suas opções, quando há reconhecimentos financeiros e visibilidade pública (BALL, 2002), ou seja, sua conduta enquanto professora deverá obedecer às orientações estabelecidas internamente sob o risco de ser responsabilizada pelas alternativas não legitimadas e não reconhecidas pelas “instâncias oficiais”.

(...) essa semana eu trabalhei um monte de atividades e quando cheguei em casa falei assim: por que será que tenho que trabalhar isso? Sabe, trabalhar isso por que? Eu trabalhei umas atividades relacionadas a uma preparação

para o Saesp. Eu sei que aquilo não ia contribuir em nada para a formação deles. E eu não gosto disso, a minha prática, em parte, eu me sinto assim, frustrada em meu trabalho em sala de aula devido a essas políticas da SEE. (Professor 3E)

Outro aspecto bastante destacado pelas professoras foi a perda de sua autonomia na condução de sua prática docente. Entende-se por autonomia da prática docente o processo pelo qual o professor exerce determinado controle na condução do ensino e da aprendizagem escolar, isto é, seleciona os conteúdos, o método pedagógico e as ações avaliativas, ocupando centralidade ao longo do desenvolvimento do ato educacional. Todavia, as diversas medidas implementadas pela SEE de forma articulada acabaram interferindo nas questões relacionadas à autonomia do professor através, principalmente, de prescrições curriculares somados a mecanismos de verificação e acompanhamento da prática docente.

(...) no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação. Os processos de racionalização do trabalho do professor, **a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas**, mas este processo de dependência externa se produz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. Um aumento da regulamentação prescrita da prática docente, no contexto das formas burocráticas que dominam as relações institucionais, exige necessariamente um aumento da prescrição indiscutível dos resultados para que possam agir de maneira efetiva como critérios de controle no cumprimento das referidas prescrições. Isso significa que os valores educativos, que guiam teoricamente a prática do ensino, transformam-se em condutas e resultados previstos. Os valores e pretensões que deveriam agir como orientadores internos da prática, ao transformarem-se em resultados previsíveis, se comportam como orientadores externos que instrumentalizam a própria prática (...). (CONTRERAS, 2002, p. 194, grifos meus)

A partir desta perspectiva, um mecanismo específico se evidenciou nas entrevistas com as professoras, a Rotina Semanal. A rotina nada mais é que o planejamento das atividades docentes no decorrer da semana. Entretanto, o processo de confecção da Rotina Semanal pelas professoras evidencia claramente a impositividade da proposta, isto é, exige-se que seu planejamento seja coerente às Orientações Curriculares em vários aspectos, uma vez que a rotina será verificada pelo professor coordenador.

Tem que fazer pelo fato de haver um roteiro semanal e através do roteiro eles verão se estamos trabalhando. É a rotina semanal que tem que bater com o caderno do aluno, tem que bater com o diário de classe. Eu não faço outra

coisa a não ser escrever, escrever, escrever. No momento a gente está perdendo muito tempo na parte burocrática ao invés de dar aula, preparando coisas. (...) Eles cruzam o que está na rotina com o caderno do aluno. (...) A coordenadora de vez em quando, acho que talvez uma vez por bimestre, ela entra na sala e quando ela entra na sala ela realmente pega a rotina, o semanário e a gente percebe que dá uma olhadinha sim, porque depois ela tem que responder um questionário lá e a gente dá uma olhada para ver se bate direitinho. (Professora 2C)

Na quarta-feira eu tenho que entregar minha rotina na mão dela se não ela me cobra daquilo que eu darei semana que vem. Eu coloquei isso daí em discussão e foi a maior pauleira, acabei engolindo porque não tem discussão, não tem diálogo. “Vem para mim e eu tenho que entregar, na quinta eu tenho que ir para a DE e daí?” (fala da coordenadora segundo a professora entrevistada). Eu gosto de avaliar o que eu fiz, ver o que deu certo, faço um relatório do que dei e vejo depois o que a gente vai projetar para a semana que vem. Eu gosto de discutir com eles mas eu não tenho essa liberdade. O que eu estou fazendo? Eu aprendi o jogo, eu entrego mas escrevo “passível de ser modificado”. Aí eu faço o que eu quero. É para entregar, eu entrego, mas na realidade a coisa é outra. (Professora 2D)

Sim! Mesmo porque eu tenho que dar conta de uma rotina que eu entrego todas as semanas para minha coordenadora e nesse meu trabalho durante o dia eu tenho que estar de acordo com as expectativas de aprendizagem da SEE e sou cobrada por isso. Mas é cobrado assim: “Você tem um projeto aqui do Ler e Escrever, você trabalha isso.” Mas eu não trabalho só isso... (Professora 3E)

Mas na própria exigência da coordenação, nas expectativas que temos de aprendizagem ela está sempre observando, ela vem observa o trabalho da gente, não que venha assistir, uma vez ou outra ela vem para ter uma avaliação, confere a rotina para ver se ela está de acordo com os cadernos dos alunos, pelo menos uma vez a cada quinze dias, olha na lousa, olha se a rotina está na lousa, olha um ou outro caderno, conversa a respeito de determinado aluno a gente explica o que está sendo feito. (Professora 3F)

O acompanhamento da Rotina Semanal pelo professor coordenador não se reduz apenas na verificação do que as professoras estão trabalhando com seus alunos e o que foi planejado na Rotina Semanal. A concepção de ensino e aprendizagem deve ser coerente às Orientações Curriculares de modo que a própria terminologia utilizada na Rotina Semanal expresse as concepções pedagógicas solicitadas, ou seja, as variações do construtivismo⁷⁷. Chama atenção a fala da professora 2D que no caso das cobranças da coordenação solicitando o adiantamento da entrega da Rotina Semanal fez uso de uma estratégia para atender à coordenação sem alterar a dinâmica de seu trabalho. A situação evidencia que as exigências

⁷⁷ O curso de formação continuada Letra e Vida oferecido pela SEE aos professores e as orientações dispostas no Programa Ler e Escrever são utilizados como base para a elaboração da Rotina Semanal.

burocráticas, muitas vezes, acabam tendo prioridade em detrimento da ação norteada pelo pedagógico.

Verificou-se algumas mudanças no comportamento das professoras a partir da implementação das Orientações Curriculares, dos mecanismos de monitoramento da prática docente e da avaliação de desempenho. Em sala de aula, por exemplo, exige-se que o professor faça uma leitura inicial para a classe. Tal medida pareceu padronizada pelo fato de que a maioria das professoras afirmaram desenvolver esta atividade no decorrer de sua aula.

A coordenadora foi super bacana e cedeu um livro para cada criança e eles levaram para casa, pedi para os pais para aqueles que tivessem condições ler com eles, para incentivar eles, e eles pegaram gosto pela leitura, algum livro porque em nossa rotina todos os dias nós temos que fazer uma leitura. Então o primeiro item da rotina é uma leitura. (Professora 1A)

Existe interferência em tudo. Primeiro porque obriga-se que o professor assim que entra em sala de aula faça uma leitura. Tudo bem eu acredito que essa leitura funcione, só que não é o professor que tem que aprender a ler, é o aluno. Então você não pode dar essa leitura para ao aluno fazer, é o professor que tem que fazer, eu acho que tem que ser os dois. (Professora 2C)

Utilizar mais o projeto, pois ela estava percebendo no meu roteiro (rotina semanal) que eu usava pouco o projeto. Mas eu falei que a leitura diária eu estava trabalhando com a tipologia textual e eu tenho que contemplar todos dentro de um espaço, então o Ler e Escrever não está me atendendo. Ela disse que “não tem problema só coloque no papel, pois tem a supervisão e se eles verem.....” (Professora 2D)

Tem sim, a gente mudou completamente o hábito. Leitura todos os dias, as revistas que as crianças gostam demais, como a revista Recreio, então eles acabam se interessando mais, a coleção de livros do Ler e Escrever. Ajuda assim, na leitura, para as crianças lerem mais, para serem leitores “proficientes” (né L.....?). (Professora 3F)

Outro aspecto cuja avaliação de desempenho gerou interferência foi no absenteísmo docente, ou seja, o número de faltas dos professores. Todavia, por enquadrar-se em um eixo mais amplo, essa temática será desenvolvida no próximo item.

As exigências colocadas e verificadas não estão isentas à resistência legítima dos professores aos processos verticalmente implantados. Todas as professoras afirmaram que utilizam formas que nem sempre são as solicitadas e que muitas vezes se negam a desenvolver determinadas orientações.

(...) é lógico que dentro do projeto existem coisas que eu achei legal e trabalho, mas é algo a mais, porque a minha dinâmica de trabalho continua sendo a mesma e alguma coisa nova eu estou colocando. Eu não sou a tradicional que não muda, eu mudo sempre alguma coisa, mas aquilo que eu acredito, se não acreditar não mudo. Entendeu? (...) Tem tal coisa lá, acho que vai ajudar alguma coisa o aluno, aí eu incorporo, mas caso contrário, eu descarto. (Professora 2C)

Influenciou de uma certa forma que eu procurei olhar, assim, dentro daquilo que eu já fazia e me cobrar mais. Mas não que isso tenha me influenciado de uma forma negativa não, pois eu já estava acostumada a adaptar às necessidades dos alunos. Então busquei o que estava sendo pedido e tentei fazer uma junção, uma conexão, então não influenciou de uma forma negativa não, influenciou de uma forma negativa a postura do aluno na sala de aula para receber aquilo, mas não na minha prática em si. Então, por exemplo, eu analiso a teoria e minha prática, faço uma junção e no meu ponto de vista eu busco fazer uma conexão daquilo. (Professora 2D)

Em relação a isso eu fiquei tranquila, porque eu tenho ciência do meu trabalho em sala de aula. Eu tenho que trabalhar certas coisas? Tenho. Mas também sei justificar o porque não estou trabalhando aquilo e o porque estou trabalhando outras coisas. (Professora 3E)

Porém, são menos constantes as situações em que as professoras desenvolvem atitudes de resistência às medidas da atual gestão se comparadas às iniciativas provenientes do nível de articulação e responsabilização que as ações políticas implementaram ao ambiente escolar. O processo de verificação do planejamento docente, incluindo o monitoramento em sala de aula, sob um prisma pedagógico unilateral pelo professor coordenador, foram fatores centrais para a redução da autonomia da prática pedagógica das professoras.

A teoria coloca que há um processo de reforma das instituições resultando na instauração de uma nova organização escolar (OLIVEIRA, 2004), entretanto, não somente as instituições, mas os professores também estão em pleno processo de “re-modelamento” onde o profissional é concebido simplesmente como um indivíduo que executa a partir das exigências externas os objetivos específicos (BALL, 2002).

A conformação docente às ações externas não pode ser caracterizada como resultante de um suposto perfil acrítico dos professores, pelo contrário, a partir das reformas gerenciais e performativas a prática do professor é reformulada alterando-se, inclusive, a seleção dos currículos, sendo os professores concebidos e caracterizados como técnicos em pedagogia (BALL, 2005).

O projeto São Paulo faz escola, as medidas associadas à avaliação de desempenho e a Bonificação por Resultados promoveram alterações nas relações entre os professores instaurando na escola um clima permeado por inúmeras características não observadas em

períodos anteriores. As relações entre os professores, a competição entre as classes e os ciclos, a intensificação de um ambiente de cobrança, enfim, o clima organizacional da escola será o eixo de análise do próximo item.

3.3. As políticas de desempenho da SEE e o clima organizacional da escola

A análise que será desenvolvida nesse item busca caracterizar as novas relações instituídas a partir da implementação das medidas que se relacionam, principalmente, ao conjunto das políticas de avaliação de desempenho e a mecanismos secundários, mas que se somam na estruturação de um ambiente escolar permeado por princípios da performatividade e do gerencialismo.

Essas duas formulações fundamentam inúmeras iniciativas que gradativamente estão sendo incorporadas e reproduzidas nas relações que marcam a dinâmica escolar. Entre as ações que se desprendem dos princípios mais amplos e que se fazem presentes ao cotidiano dos professores da rede estadual podemos destacar: a avaliação do trabalho docente efetuada pelos pais de alunos e alunos via questionário; o acompanhamento (monitoramento) do professor coordenador sobre os professores; e o desempenho da unidade escolar articulado a respectiva Bonificação por Resultados.

As medidas foram aglutinadas pelo fato de que no decorrer das entrevistas emergiram informações que apontavam que tais mecanismos colaboravam, direta e indiretamente, para a estruturação de um ambiente, ou melhor, de um clima organizacional em processo de reorientação a partir das últimas medidas implementadas pela atual gestão do governo paulista. Desse modo, será efetuada a análise individual de cada iniciativa através dos subsídios oferecidos pelas professoras entrevistadas sendo que posteriormente as informações recolhidas sintetizarão um quadro geral caracterizando o clima organizacional, ou seja, as características predominantes que permeiam as relações entre as professoras e a escola de modo geral.

- **A avaliação do trabalho docente pelos alunos e pais de alunos**

No capítulo I da presente pesquisa definiu-se a avaliação do trabalho docente pelos alunos e pais de alunos através de questionários enviados pela SEE como um complemento no conjunto de instrumentos que, somados, viabilizam o processo de responsabilização docente (*accountability*). Ressalta-se que o movimento de envio e retorno dos questionários não possibilitou em nenhum momento canal de diálogo com os professores avaliados, de modo

que estes exerceram apenas a função de entrega e recolhimento do documento, enviando-os em seguida para as Diretorias de Ensino.

A partir das entrevistas pode-se ter acesso a vários posicionamentos acerca desse mecanismo de avaliação. Ao saberem que seriam avaliadas através de um questionário as reações entre as professoras variavam entre a ironia, a despreocupação com o fato (Escola 1) até a situações em que demonstraram indignação (Escolas 2 e 3).

Foi engraçado, divertido, porque parece uma piada, se não fosse real, parece uma piada. Pelo menos aqui, pode ser que em outra escola dê certo. Mas é que assim, como eles não têm essa preocupação, sem culpa deles até, pois eles têm todo um histórico de vida, de ficar trabalhando e cuidar de 8, 10 filhos, então chega em casa não tem condições mesmo, nem vontade, nem estrutura de olhar o caderno, de orientar para acompanhar o filho. Então, enviar um questionário... Os meninos dizem: “Meu pai não quis nem ver, minha mãe não quis nem ver...” E outra, eles não têm como avaliar porque eles não acompanham o trabalho. (...) Então quando nós vimos que eles iriam nos avaliar nós mandamos tudo, lógico por que tinha que mandar. Foi uma coisa assim irreal, porque eles não responderam, nem leram, muitos devolveram sem responder, a maioria. Foi uma coisa que não funcionou, não sabemos qual o objetivo deles. Não tive retorno nenhum disso daí, vieram pisados, amassados, sujados de barro. (Professora 1A)

Por exemplo, eu sempre trabalhei em escola de periferia. A maioria dos pais são analfabetos e eles sempre pedem para outros responderem ou devolvem sem responderem como aconteceu com uma mãe. Eu também tive pais que falaram assim, “eu não responderei por que eles não têm que saber da minha vida, não interessa se eu tenho ou não banheiro...”. Eles acham que isso é invadir a privacidade deles. Eles confundem muito, não sabem o significado da palavra, colocam respostas que não tem nada a ver. Então sempre na escola da periferia esses questionários deveriam ser respondidos com todos juntos com uma pessoa lendo, principalmente o professor, ajudando-os a analisar aquilo lá, pois eles têm muita dificuldade. A maioria deu zero para o Diretor e eu questionei uma pessoa e ela falou assim “Mas não é de zero a dez?” Sei lá se ela não entendeu... (Professora 1B)

Ninguém gostou, porque quando você convida para ir à reunião ninguém aparece, como que eles vão ter condições de avaliar um professor? Mesmo os que vão à reunião e são poucos, e você tem uma sala com trinta e vão meia dúzia, então eu acho que pai não tem que avaliar professor e hoje em dia pai quer dar sugestão até no que você vai dar em sala de aula. (Professora 2C)

A única coisa que fui contra foi a questão de serem perguntas fechadas. Deveria ser uma coisa mais aberta, para os pais escreverem o que eles quisessem. Porque isso daí fica muito vago. Deveria pelo menos um espaço para a pessoa escrever de livre e espontânea vontade. (Professora 2D)

Fiquei indignada. Indignada porque o questionário foi enviado agora no começo de novembro e esses pais me avaliaram. Em relação aos alunos eu não senti e não fiquei preocupada, agora em relação aos pais me mandaram o

questionário no começo de novembro e tinham pais que nunca vieram conversar comigo, porque eu sei que não acompanharam a vida escolar do seu filho. Então, isso me preocupou sim de uma forma geral. Não tinha contato, não sabia de minha prática e não se interessou o ano inteiro apesar das várias reuniões que tivemos no decorrer do ano, não se interessou em vir e também não se interessou em estar sabendo quais as expectativas na relação com seu filho. Como uma pessoa que se comportou no ano inteiro alheio a educação escolar pode avaliar o professor? A mesma coisa é me pegar e me colocar no meio de médicos e avaliar o trabalho deles sendo que eu não conheço os mecanismos. (Professora 3E)

Olha, sinceramente, eu não gostei. Eu não gostei pelo seguinte, a avaliação do aluno, ele tem consciência de muitas coisas que acontecem dentro da escola. Mas os pais não sabem, apesar dos pais aqui serem presentes, existem pais que não são e esse questionário para mim foi um fiasco, entendeu? Pois o pai que dá para uma escola como essa 3 na segurança, ele não conhece a escola do filho. (Professora 3F)

Verifica-se na fala das professoras convergências na argumentação, pois todas enfatizaram a inviabilidade de se avaliar aquilo que não se conhece, que não se tem contato. Explicitaram claramente no exemplo comum que muitos responsáveis não participaram das várias reuniões durante o ano e, de repente, são solicitados a avaliarem o desenvolvimento de um trabalho que não estabeleceram relação.

As manifestações das docentes relativas à avaliação pelos pais e alunos evidenciaram que a relação entre escola e comunidade ainda apresentam muitos problemas. Por exemplo, qual é o limite para a participação da comunidade no interior da escola? Haja vista que muitas decisões a serem tomadas exigem conhecimentos específicos na área. Nesse sentido, em um dos depoimentos constata-se o que Oliveira (2004) denomina de sentimento de desprofissionalização referindo-se às reformas em andamento que tiram do professor sua autonomia e capacidade de organizar e decidir sobre o processo pedagógico. O comentário ilustra bem a questão: “Não tem que sugerir não, professor estuda e muito para chegar ao ponto de ser um professor, para eles que não participam da vida do filho dar palpite no que o professor vai fazer.” (Professora 2C).

As professoras demonstraram desconforto principalmente na parte da avaliação que solicita aos responsáveis pelos alunos atribuir uma nota de 0 a 10 à capacidade dos professores. Uma das entrevistadas emitiu a seguinte opinião:

Como que um pai que não acompanhou meu trabalho é capaz de medir a minha capacidade, dar números a minha capacidade? (...) Sim, como que vai medir a capacidade de alguém? Isso não se mede, porque capacidade é um

conjunto de ações do que você faz daí você tem uma visão. Eu não conheço nenhum mecanismo para se medir a capacidade de alguém. (Professora 3E)

As professoras das escolas 1A, 1B e 2C e 2D afirmaram não sentirem repercussões mais significativas após a aplicação do questionário. Por outro lado as professoras 3E e 3F destacaram um breve desconforto com a situação.

Isso não influenciou em nada na minha vida, gerou um desconforto, mas eu assimilei isso. Foi mais um ponto, um fator determinante para minhas ações que pretendo fazer no futuro. (Professora 3E)

Eu acho que teve sim, porque a gente pensa sobre o que os pais pensam sobre você e a escola. Então quando você vê que está fora do que você acha, pensa o que outros pais acham sobre a escola você acaba ficando um pouco chateada pelo resultado né. Apesar de que eu acho que isso não mostra a realidade escolar nem tão pouco o que o professor está fazendo. (...) Às vezes é melhor nem ver né. Você fica chateada, fica triste de ver determinadas coisas, por exemplo, fala que você é faltosa sendo que não tivemos nenhuma falta. (...) Porque vamos supor, no caso o aluno passa por mim, pela educação física e artística e porque alguns destes faltam a avaliação é para você. Por que lá não consta se é de Arte ou Educação Física. Você acaba levando a culpa por uma coisa que você não participou, não fez nada. (...) Em mim foi mais chateação, uma determinada, sei lá, uma tristeza de você ver a situação daquele pai ali ter respondido coisas que ele não sabe. (Professora 3F)

Diferentemente das 4 professoras das escolas 1 (Abaixo do Básico) e 2 (Básico) que afirmaram que a avaliação efetuada pelos pais não causou incômodo, as professoras da escola 3 (Adequado) manifestaram impressões distintas, isto é, a avaliação efetuada via questionário incomodou. Tudo indica que tal distinção se deu a partir de um conjunto de fatores, entre os quais, destacam-se as características da escola, ou seja, localização em bairro de classe média e um razoável nível de formação escolar dos pais. Tais fatores, diferente das demais unidades entrevistadas, podem justificar, a uma primeira impressão, uma cobrança maior por parte da comunidade (citada pelas duas professoras entrevistadas). Um trecho da entrevista demonstra um exemplo da cobrança exercida pelos pais de alunos:

Cobra sim. Eles cobram bastante. É uma clientela que o pai é, vamos dizer assim, é diferenciada pela localização. Então eles exigem da escola, eles exigem que a escola funcione como uma escola particular, apesar de que em minha opinião, essa escola ainda está acima de muitas escolas particulares. (Professora 3F)

Sob um prisma mais amplo a avaliação mediante o questionário a primeira vista não apresentou repercussões mais incisivas ou desconfortos mais intensos. Porém, por mais que a avaliação dos pais e responsáveis seja ainda irrelevante do ponto de vista de suas repercussões este mecanismo não deve ser analisado individualmente. O questionário ao possibilitar aos pais avaliarem a escola e os professores acaba se constituindo em mais um elemento de uma extensa rede de mecanismos que, unificados, sedimentam um ambiente em que o professor é constantemente testado, avaliado e responsabilizado pelos resultados da educação.

A nota atribuída à capacidade docente, o IDESP da escola, a meta a ser perseguida durante o ano letivo e o valor da Bonificação por Resultados constituem mecanismos articulados que atam, reelaboram e monitoram os processos fazendo com que problemas estruturais sejam incorporados sob a perspectiva individual levando o professor a se responsabilizar por questões das quais é incapaz de resolver. Nessa perspectiva o professor coordenador, uma vez que o perfil atual de sua função o aproxima do papel de gerente (FERNANDES, 2008), colabora de forma decisiva para que a escola adote um clima organizacional pautado pelos princípios da busca pelos resultados. Nesse sentido, destacaram-se nas entrevistas inúmeras implicações apontando, indiretamente, que a intervenção do professor coordenador colabora na construção de um ambiente permeado principalmente pelas cobranças a partir das orientações emitidas pela SEE. Essa relação será o foco do próximo item.

- **A avaliação interna do trabalho docente: a relação professor e professor coordenador**

Nas informações proporcionadas pelas entrevistas pode-se constatar que não há consenso sobre a observação da aula pelo professor coordenador. No entanto, cada professora recebeu de uma maneira a nova responsabilidade da coordenação sendo que cada uma justificou a seu modo o que pensavam sobre a avaliação de sua prática. Dentre os vários posicionamentos analisados a postura do professor coordenador ao avaliar a prática docente se destacou como ponto central para a sua receptividade em sala de aula.

A reação das professoras avaliadas foi diversa. A professora 1A concordou com a avaliação justificando que a partir do momento que se é avaliada você também pode avaliar e cobrar. A professora 3E depositou no trabalho do professor coordenador um espaço para se recorrer em situações de dificuldade.

Eu gostei. A gente tendo respaldo eu acho que é mais fácil da gente trabalhar porque quando a pessoa está ali para te cobrar você também pode fazer essa cobrança. Então é uma troca. Se ele está ali para me avaliar, se vai me cobrar alguma coisa, eu vou pedir, se eu não conseguir fazer dessa forma, me oriente. (Professora 1A)

Não. Eu nunca me preocupei com isso, de jeito nenhum! Eu já vi professor ficar assim, ter até um troço! Mas eu nunca tive e sempre falei para o coordenador que pode entrar a hora que ele quiser. Não tenho nenhum receio. (Professora 1B)

Parece que foi ontem. Eu me senti até feliz. Porque até que enfim alguém vai ver o meu trabalho, porque a gente só mostrava na exposição no fim do ano na feira cultural mas as pessoas não viam a sequência. Então eu fiquei por um determinado momento até feliz com o primeiro impacto, poxa, até que enfim alguém vai ver o meu modo de trabalho, o meu jeito de se colocar no lugar do outro, buscar os saberes ali com os alunos, não dar tudo pronto, é uma forma de mostrar... (Professora 2D)

Aqui nós temos a sorte de ter a (nome da professora coordenadora) e ela dá esse respaldo também para os professores, então quando eu tenho essas dificuldades eu posso recorrer a ela. Se ela quiser ficar todos os dias na minha sala de aula eu não vejo problema nisso não. (Professora 3E)

Olha, a avaliação feita pelo coordenador da escola para mim foi normal. Porque a gente está sempre conversando a sempre por dentro do que estamos trabalhando, ajuda a gente no que estamos trabalhando. Portanto, a presença dela dentro da sala de aula para fazer uma avaliação para mim não causou nenhum desconforto, nenhuma chateação não. Apesar que a gente sabe que umas das funções dela é isso daí, e ela está vendo como a gente desempenha no dia-a-dia. Ela conhece o dia-a-dia da gente. No caso dela eu não senti nenhum desconforto. (Professora 3F)

Os trechos acima demonstram situações em que o acompanhamento e avaliação efetuado pelo professor coordenador não ocasionou nenhuma interferência no trabalho das professoras. Nesse sentido, a postura do professor coordenador foi determinante para que a relação com as professoras fosse positiva e permeada pela colaboração. A professora 1A compreendeu que a partir do momento que se é avaliada e cobrada também há possibilidade, por parte de quem é avaliado, de se exigir orientações e condições para executar aquilo que é cobrado.

Já a professora 2C afirmou que muitos professores de sua escola não gostaram da situação uma vez que o avaliador deveria ter, no mínimo, as mesmas condições de conhecimento e experiência que o avaliado. Na escola 2, tanto a formação quanto a

experiência⁷⁸ do professor coordenador não o legitima, segundo a professora 2C, para o processo de avaliação da prática docente dos demais professores. “Nós não gostamos não. Ninguém gostou não. (...) a gente acha que para ser avaliado tem que ser uma pessoa que entenda mais que a gente, e não é o que está acontecendo.” (Professora 2C).

Questionadas sobre o momento em que o professor coordenador entra na sala de aula com o intuito de acompanhar o andamento da aula as professoras apresentaram percepções distintas acerca da situação de avaliação.

Ela entra com o espírito de colaboração. Por isso que a gente fica até a vontade quando ela está na sala. É a mesma coisa, você não fica naquela tensão, naquela coisa. Tem professor que não gosta que o coordenador entre na sala. (Professora 1A)

Eu acho até certo, porque tem professor aí que é difícil viu. Por mais que você queira ajudar, não vai pra frente, é duro. Na minha sala ela entrou duas vezes. Entra e assiste à aula. Ela sempre falava que ia, mas nunca foi (constantemente). Ela fica muito mais ligada à sala de 1ª e 2ª série do que na nossa. (Professora 1B)

Eu finjo que ela não está lá, mas depois que eu termino minha aula e depois que termina o período dela ficar ela coloca alguma sugestão onde eu respondo que você chegou atrasada, isso aí eu trabalho há muito tempo, não adianta.... (Professora 2C)

Senti que a coordenadora não está muito interessada em ver a prática da gente, pegar o caderno do aluno, ou ouvi algum aluno no momento que a pessoa está ali dentro me observando. Ela quer mais é preencher qual o objetivo do conteúdo, qual a expectativa de aprendizagem que pretende atingir, ali quer fazer o relatório que tem que ser entregue. É a preocupação que a pessoa tem (coordenação) para assistir a aula da gente. Mas não como a gente está trabalhando com o aluno. O foco parece ser mais o burocrático, o papel. (Professora 2D)

Em relação a isso eu fiquei tranqüila, porque eu tenho ciência do meu trabalho em sala de aula. Eu tenho que trabalhar certas coisas? Tenho. Mas, também, sei justificar porque não estou trabalhando aquilo e porque estou trabalhando outras coisas. (Professora 3E)

Eu não sei se seria dessa forma não. Eu acho que teria outras formas sem ter que ir lá e tá.... Porque ela entra e assiste, mas a gente sabe que tem coordenador que entra e faz o maior dos escândalos e eu acho que não é por aí. (Professora 3F)

Percebe-se que as professoras ao serem avaliadas, mesmo considerando que o avaliador estabeleça uma relação de colaboração, se vêem diante de uma situação na qual a

⁷⁸ O professor coordenador lecionava Arte e não apresenta experiência anterior como professora das séries iniciais.

sua capacidade profissional está sendo colocada em discussão. Nesse momento, as professoras reafirmam, até como um mecanismo de defesa, a sua condição e capacidade profissional permitindo que avaliem sua prática docente.

Com auxílio do Roteiro de Observação e Acompanhamento utilizado pelo professor coordenador para nortear sua observação, a professora 2C apresentou o que é observado pelo professor coordenador: “Como as crianças estão sentadas, se o professor anda na sala de aula, a forma da gente se colocar na lousa, se o aluno chama o professor e ele atende. Tudo, tudo, tudo...”. As professoras, 1A e 3E, com relação à observação feita pela coordenação enfatizaram mais a postura da mesma e menos o que ela observa com relação à aula. A professora 2D destacou uma realidade muito comum na rede estadual paulista. Por um lado, verifica-se a forma de sistemas verticais e hierárquicos na implementação das medidas educacionais e, por outro, a intensificação do trabalho do próprio professor coordenador (FERNANDES, 2008) destacada pela professora 2D ao fazer referência ao foco utilizado pelo professor coordenador no acompanhamento de suas aulas.

Algumas professoras destacaram a postura respeitosa com que o professor coordenador empenhava o processo de avaliação do trabalho docente nas salas de aula não causando maiores incômodos e interferências. Porém, a professora 3F observa que tomou conhecimento de casos em que a avaliação empenhada pelo professor coordenador em sala de aula foi perpassada por ações arbitrárias e autoritárias. A mesma professora ainda destaca que tal processo de avaliação abre brechas enormes para equívocos dessa natureza e acredita que há outras formas de se avaliar o trabalho do professor.

Eu não sei se seria dessa forma não. Eu acho que teria outras formas sem ter que ir lá e tá..... Porque ela entra e assiste, mas a gente sabe que tem coordenador que entra e faz o maior dos escândalos e eu acho que não é por aí. (Professora 3F)

A partir do monitoramento feito pela coordenação, situação recente implantada a partir de 2008, questionou-se as professoras no intuito de verificar se o acompanhamento efetuado pela coordenação culminou em modificação de sua prática docente ou alguma outra forma de repercussão.

Foi positivo, porque a gente coloca o que deu certo e de repente é uma coisa tão nítida, mas que a gente não estava fazendo. Ao colaborar de modo a somar com coisas positivas favorece nosso trabalho sim. (Professora 1A)

Não, eu já mudei minha prática, mas não por conta disso. (Professora 1B)

Eu observo sim, e observo que o professor às vezes age com medo de ser avaliado e vai lá de encontro com a proposta propositalmente para não ter uma avaliação menor do que tem que ter, ele dança conforme a música. (Professora 2C)

Não, continuei da mesma forma. (Professora 3E)

Não, não é porque ela vai que eu vou mudar minha prática. Eu tenho que mostrar para ela a forma que eu trabalho no cotidiano, então eu não mudei não. Eu trabalho e mostro o que eu faço no dia-a-dia. (...) Mas eu acho que no geral ele (processo de avaliação) causa um desconforto, hoje estou falando desconforto nos professores, porque afinal de contas mexe com você em saber que está sendo avaliado. É mesma coisa que estar apresentando um trabalho que você fez. Muda, acaba mudando. (Professora 3F)

A professora 1A destacou que as observações efetuadas pela professora coordenadora colaboram no sentido de que são socializadas as iniciativas positivas de cada uma das professoras observadas. O trabalho desenvolvido pela coordenação contribui para o desenvolvimento da prática docente. No trecho da professora 2C a mesma enfatizou que muitos professores acabam aderindo sem maiores questionamentos à proposta implementada com receio de que seu trabalho seja negativamente avaliado. A professora ainda advertiu que muitas de suas colegas, quando avisadas que a coordenação efetuará uma visita a sua sala, se preparam para recebê-la: “Pode entrar quem for de diferente que altera o clima da sala. Inclusive o professor, uma vez que sabe que ele vai entrar na sala o professor vai se preparar para receber o professor coordenador.” (Professora 2C). Pode-se interpretar essa “preparação da sala de aula para o recebimento da visita do professor coordenador” de diversas formas, entre elas, de que a aula do professor avaliado aponte para os itens contidos no Roteiro de Observação. Já as professoras 1B, 3E e 3F afirmaram que o acompanhamento do professor coordenador a sua aula não a fizeram alterar a prática docente.

Em uma perspectiva diferente, a professora 2D destaca que o processo de avaliação de sua prática pela coordenação não levou à mudança de sua ação docente, todavia, afirma ela, tal processo serviu como um alerta para analisar e refletir sobre sua intervenção em sala de aula.

Foi assim, um alerta para que em algum momento, não sei te falar qual, para eu perceber que eu tenho que analisar mais, refletir mais, que isso me alertou nas conversas com as professoras, na avaliação. Não deixando tudo que aprendi, mas pegando aquilo que aprendi e o que pratico mais um pouco que eu acho necessário para a situação real hoje. (Professora 2D)

As professoras afirmaram que após as anotações sobre a aula serem efetuadas a professora coordenadora apresenta o documento e, mediante concordância, solicita que as professoras assinem o relatório. Algumas das anotações são analisadas coletivamente nas HTPC sendo que observações negativas são tratadas individualmente, conforme afirmaram as professoras 1A e 3E.

Uma constatação importante que precisa ser analisada com mais acuidade relaciona-se à Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. A partir das entrevistas foram coletados vários elementos afirmando que o caráter da HTPC sofreu alterações, passando de uma reunião com características mais informativas para um encontro com finalidades de formação. Os trechos abaixo trazem mais detalhes:

(...) porque antes era assim, não tinha tanta participação, o coordenador era mais parte administrativa, então agora ela vai, orienta no HTPC, diferente também eram só recadinhos e agora tem a parte de uma leitura, discussão, troca de experiências. (Professora 1A)

(...) eu falo por mim, se você participou de HTPC, falar a verdade eu li uma apostila e algumas expectativas para fazer a prova (professor). Mas na HTPC a coordenadora falava muito sobre as expectativas de aprendizagem, ela lia muito textos sobre o que era pedido. Então, quando eu falei para ela, muita coisa que eu respondi lá (prova do professor) foi graças ao que você nos passou na HTPC. Tipo assim, sobre relatos, experiências, foi muito bom, eu falei mesmo para as meninas que quem prestou atenção na HTPC conseguiu fazer a prova melhor. Ela é meio chata, mas o trabalho dela é muito bem desenvolvido. (Professora 1B)

Agora somos capacitados através da coordenadora uma vez por semana para os professores de 4ª e os professores de 1º e 2ª anos três vezes por semana. (Professora 2C)

A partir da implementação das novas diretrizes da política educacional da SEE, entre as quais o projeto São Paulo faz escola, a HTPC teve sua organização alterada. Uma vez por semana os professores coordenadores passaram a receber orientações elaboradas pela SEE através de reuniões semanais na Diretoria de Ensino. Após as reuniões os professores coordenadores repassam aos professores, através das HTPC, a formação recebida. Se por um lado a reunião coletiva passa a ter mais discussões sobre textos formativos, o que pode ser considerado um ponto positivo, por outro, todas as discussões e orientações caminham unilateralmente no sentido de que sejam colocadas em prática as orientações e projetos desenvolvidos pela SEE, o que pode significar impositividade e cerceamento da autonomia docente.

Ela (a professora coordenadora) foi nomeada para as reuniões da Diretoria de Ensino e tudo que se passa para ela é lei. Então é ponto, é vírgula, tudo que se passa ela chega em nossas reuniões de HTPC e passa para a gente com uma exigência muito grande, porque a forma dela trabalhar com a gente não é igual a da coordenadora de outras escolas. Ela quer mostrar serviço, ela é uma pessoa terrível nesse aspecto. É uma pessoa boazinha, mas ela esfola bastante a gente, é muita pressão. (...) Eu acho assim, você tem que alfabetizar? Tem. Tem que deixar o aluno pronto para a vida? Tem! Então não importa que método que você usa. Na minha opinião você tem que acreditar no seu trabalho, porque se você não acreditar você não vai conseguir nunca, é o que eu faço, eu acredito no que eu faço, e consigo hem. (Professora 2C)

O que teve foi a coordenadora avisando das novidades. Chega pronto de lá da CENP. (...) Essas orientações foram passadas à coordenadora, pois ela tem a HTPC na Diretoria de Ensino (...). (Professora 3E)

Em linhas gerais, o acompanhamento efetuado pelo professor coordenador sobre a prática das professoras tem repercussões que podem ser caracterizadas de duas formas: as repercussões diretas e indiretas. As *diretas* são as ações mediatizadas pela postura do professor coordenador (avaliador) as quais podem gerar situações intensificadas ou de afrouxamento. Intensificadas quando o avaliador segue rigorosamente as orientações da SEE; afrouxamento quando o professor coordenador adota uma postura de reinterpretação e adaptação das orientações externas à realidade escolar diluindo as recomendações em situações não negativas para as professoras. Fato esse exemplificado na fala da professora 3E sobre a ação da professora coordenadora de sua escola: “(...) ela faz um relatório e a gente assina ou não o relatório. Aí ela dá algumas orientações em cima de sua aula e eu percebi isso, mas ela não fica tão vinculada a essas práticas e políticas do governo não. Ela sabe bem coordenar.”

Já as repercussões *indiretas* são constituídas pelo conjunto das atribuições que se voltam ao professor coordenador, ou seja, quando o mesmo acompanha a aula das professoras; solicita que a Rotina Semanal esteja de acordo com as Orientações Curriculares, inclusive nas terminologias utilizadas; transmite as metas a serem atingidas, ou ainda, discute coletivamente o resultado individual que cada professora atingiu nas provas do SARESP (Professora 2D). Esse rol de funções desenvolvidas pelo professor coordenador acaba criando um ambiente que, somado a outras ações, afeta diretamente a subjetividade do professor. O fato de ser constantemente avaliado de diferentes formas, através de diferentes critérios e por diversos meios acaba obrigando o professor a continuamente prestar contas, num processo que gera insegurança e que não permite saber se o que já foi feito é o suficiente (BALL, 2005).

As professoras se vêem frente a processos conjugados que mesclam avaliações internas como, por exemplo, o acompanhamento do professor coordenador, às avaliações externas, como o SARESP e o IDESP. Desse modo, parece claro para as professoras que toda a atividade docente, de certa forma, é direcionada a objetivos previamente estabelecidos mediante mecanismos de vigilância constante. Esse clima organizacional acaba por interferir não somente em sua prática docente, mas também nas relações interpessoais e na própria escolha do local de trabalho. Essas alterações serão analisadas no próximo item.

- **As repercussões da política de desempenho no trabalho das professoras da 4ª série do ensino fundamental**

Esse item da análise dos dados trata especificamente das repercussões que a política de desempenho, composta por inúmeras iniciativas, promove no trabalho das professoras. Para tanto, considera-se como mecanismos centrais dessa política o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, que pressupõe processo de avaliação do desempenho do professor, e a Bonificação por Resultados, premiação individual pelos resultados atingidos.

As entrevistas com as professoras proporcionaram informações imprescindíveis para se compreender as consequências da política de desempenho para o trabalho docente. Competitividade, resiliência, visibilidade, reconhecimento, frustração, constrangimento, desestímulo, são características objetivas e subjetivas que circunscrevem a percepção das professoras mediante as políticas implementadas. Nesse sentido, cabe retomar que as políticas implantadas nas unidades escolares estão intimamente articuladas. A prática docente, o currículo, o rendimento do aluno, a avaliação de desempenho, são frentes que culminam e são atadas tanto pela constante cobrança como pela Bonificação por Resultado. A articulação dessas ações foi mencionada pela professora 1A: “Então a gente tem que trabalhar tudo, a defasagem dele e dar os conteúdos da 4ª e tudo isso está atrelado à aprovação do aluno e ao nosso bônus, atrelado ao nosso salário, atrelado à nossa avaliação.”

A partir das entrevistas pode-se constatar que a 4ª série torna-se o centro das cobranças, das verificações e da própria avaliação de desempenho. O ambiente escolar se volta a um pragmatismo que se apresenta através de cobranças diretas questionando e especulando a legitimidade da prática docente segundo critérios das exigências do SARESP, ou ainda, por brincadeiras e comentários direcionados às professoras da 4ª série uma vez que todos os docentes do ciclo I dependem do desempenho destas para o recebimento da BR. Os depoimentos que seguem ilustram bem a situação ambientada nas escolas após a implementação das políticas performativas e gerenciais:

A única coisa que tenho para te dizer é que o professor de 4ª série é o que é mais pressionado né. (...) Porque o índice é contado através de provas realizadas pelas 4ª série e pela 2ª, só que a prova da 2ª é mais maleável. Só que quando chega na 4ª série até servente fala “olha, tem que fazer acontecer, porque se não nosso bônus vem baixo” eles vivem através do bônus. Só que você pede um copo de água para uma servente, você não tem esse retorno. Então eles acham que o professor de 4ª série tem que ser responsável pelo índice, só que o índice não é aceito como 100%. Porque você trabalha para 100% e de repente você tem 120% e de repente eles já não querem mais 120% querem 130%, e assim vai indo. (Professora 2C)

Agora eu tenho que trabalhar algumas coisas que dão conta do índice que foi estipulado aos meus alunos, pois eles vão prestar uma prova e dentro desses resultados, daquilo que eles responderam a escola vai ser classificada. Então eu sinto pressão nesse sentido, por ser professora de 4ª e sinto uma pressão também da equipe da escola. Olha, já tive brincadeiras assim “olha eu quero ganhar bônus hem, trabalha direitinho com seus alunos hem” (...). (Professora 3E)

Eu acho que essa imposição de metas acaba, como se diz, deixando o professor, a escola em si..., a gente não fica tranqüila assim, você não trabalha com tranqüilidade, com calma, a gente acaba se envolvendo só com aquilo. De ser avaliado, de que tem que sair bem pois a escola precisa atingir aquela meta porque tem outros professores que dependem daquilo também, então acaba sendo um desafio, mas não um desafio que você fala “eu estou tranqüila”, não, é uma preocupação sempre de não conseguir e acabar prejudicando os colegas. (...) Isso coloca sim uma pressão, me deixa..., eu me sinto pressionada porque eu me sinto responsável pelo desempenho da escola que vai gerar lá o bendito do Bônus, entendeu? Para escola e os colegas todos. (Professora 3F)

O fato de toda unidade escolar ficar na dependência do desempenho de um único segmento, ou seja, da 4ª série, é uma situação previamente elaborada. A política performativa ora vigente conta com o atrito, a cobrança, a visibilidade, o constrangimento e a competição como mecanismos coercitivos que remodelam tanto a prática docente como a própria maneira de pensar, agir e planejar do professor de modo geral.

Novos papéis e subjectividades são criados conforme os professores são “re-trabalhados” como produtores/proporcionadores, empreendedores educacionais e gestores e são sujeitos a avaliações/apreciações regulares, a revisão e comparações do seu desempenho. Novas formas de disciplina são colocadas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, baseados no auto-interesse institucional, pragmatismo e valor performativo. (BALL, 2002, p.7)

O clima organizacional da escola dilui a solidariedade e a cooperação abrindo espaços a novas formas de trabalho orientadas pela competição entre os pares. A escola apropria, gradativamente, os valores reformatando seu ambiente de modo que passa a agregar novos critérios para a condução de seus trabalhos. Critérios estes credenciados pelo movimento pragmático daquilo que pode ser mensurado, classificado e comparado, isto é, a política de desempenho implementada pela SEE sedimentou uma nova plataforma de análise na escola, um novo prisma dimensionando a partir dele a gestão escolar. A fala das professoras 2C e 3F ilustram de forma muito clara a incorporação, pela escola, do novo *modus operandis* vigente:

Para começar foi feito uma faixa bastante grande para colocar lá no portão da escola para mostrar que a escola atingiu, mostrando para a comunidade que alcançou 120% da meta. Agora a coordenadora pede “pelo amor de Deus não deixa o índice cair” porque a meta é maior. Eles nunca estão contentes, querem sempre mais. Eles falam direto na HTPC. As reuniões são voltadas diretas para o IDESP, pois o medo de cair é muito grande. (Professora 2C)

Mas tem escola que colocou no jornal e fez outras coisas. (Professora 3F, sobre as ações efetuadas pelas escolas acerca dos resultados alcançados)

A inserção de uma faixa no muro da escola 2 ou ainda a divulgação através de anúncio de jornal (fato citado pela professora da escola 3) dos resultados obtidos no IDESP, confirmam a presença de uma nova disciplina por parte dos membros da escola, ou pelo menos, de sua gestão. A performatividade institui a presença da visibilidade, instila a necessidade de se destacar o bom desempenho, os indicadores alcançados como forma de diluir, provisoriamente a incerteza provando que aquela equipe é capaz de superar o que lhe foi cobrado.

Todavia, a implementação da política de desempenho, da performatividade, também promove um fluxo constante de novas exigências promovendo instabilidade e a sensação de julgamento de diferentes maneiras, por diferentes meios inserindo a busca incessante por desempenhos excelentes. A incerteza exposta na fala da professora 2C apresenta muito bem o ambiente que predomina nas escolas atualmente. As metas, os índices e a BR sedimentam um clima de insegurança, de pressão e certamente, de incerteza, pois já não se sabe se o que está sendo desenvolvido é o suficiente, é o correto. Como expressaram as professoras no trecho abaixo:

Mas de uma forma geral o professor está fazendo milagre, tudo isso que está acontecendo, toda essa dificuldade que a gente enfrenta ainda a gente se

empenha em fazer o melhor para o aluno e dificilmente a gente consegue.”
(Professora 1A)

Claro, só se fala nisso! A função da escola é essa! Só se fala nisso agora. Até a supervisora só fala isso, não quer que caia de jeito nenhum, tem que melhorar, tem que melhorar, cada vez mais, cada vez mais. O gozado é que ela foi diretora aqui e não conseguiu mudar nada e agora ela vem e pede mudança, interessante. (Professora 2C)

A questão é o bônus que está pegando. A preocupação é de que se você não tiver aquele rendimento com o aluno, mostrar estatística de aprovação por escola, agora não é mais por escola, é por professor. O professor tem que ter o destaque e eu vejo que esse destaque está deixando muito professor instável porque essa sensação psíquica até da gente acaba influenciando na prática docente porque por mais que você se desdobra você acha que nunca está fazendo o melhor, você está fazendo porque? Você não está fazendo por vontade própria, é uma coisa muito jogada, é como se você tivesse que fazer uma caminhada e se você não atingir o percurso você não tem uma refeição por exemplo. (Professora 2D)

Então transformou a carreira do professor em uma loteria, então a partir de certos números e determinadas metas o professor vai ser avaliado. Não! Tem outras esferas de como se avaliar o professor, a assiduidade, por exemplo, eu e determinadas amigas não podemos ter determinados números de faltas, pois vamos ser prejudicadas depois. Então deveriam ser buscados outros mecanismos de avaliação, porque eu acho válido, porque a partir do momento que você é avaliado você desempenha melhor seu trabalho. Mas não da forma como está sendo feito. (Professora 3E)

A meta é uma preocupação, a escola tem que se atingir uma determinada meta. Aqui o que estava previsto para nós, nós atingimos, então esse ano já foi bem maior. E ficam tanto a gente como os alunos naquela expectativa, vai conseguir, não vamos? Então trabalha, faz de um jeito, faz do outro, usa o Ler e Escrever, a gente usa outros meios também para chegar nessa meta, entendeu? (Professora 3F)

Consequentemente, as relações internas da escola acabam reproduzindo os valores oriundos da política da qual se destaca, conforme mencionaram as professoras, as situações provenientes de um clima de competitividade. Necessariamente, onde se observa certa competição há os que se destacam, ocupando os primeiros lugares, o lugar de visibilidade positiva; e há aqueles que por algum motivo – o que não é considerado por essa política – obtiveram um desempenho mais tímido, recebendo também visibilidade, só que nesse caso negativa. Os principais mecanismos que sustentam o movimento interno e que acabam gerando competição são a nota de cada sala/professor no SARESP (componente do IDESP) e, proporcionalmente, a BR que promove e induz, informalmente, comparações e especulações dos valores recebidos entre os professores. Os trechos abaixo caracterizam as consequências da implementação da política educacional da SEE.

E aí a gente estava falando sobre as metas que estão difíceis, essas metas porque desestimulam, aí ela disse que isso é para vocês PEB I, pois a nossa está pertinho. Acabei pensando que parece outra escola, cada um cuida de sua meta né.. Então fica um clima meio estranho e isso prejudica tanto professor quanto o aluno. (Professora 1A)

Olha, eu acho que eu ficava mais contente com o bônus que eu tinha do que o bônus que eu tenho agora. Porque agora virou praticamente uma competição entre professores. “Quanto você ganhou, eu ganhei menos...” Antes a gente não se preocupava muito com isso não. (Professora 2C)

O que eu vejo de negativo e de dificuldade é ter que cumprir meta, meta, meta, está parecendo um formigueiro, se você não trabalhar você é excluído do meio. (...) Tiveram discussões mais com tom de cobrança do que pontuando o que foi válido e o que deixou de ser atendido. Foi mais uma cobrança impondo, fazendo comparações entre as salas, uma discussão que marca né. Então a discussão não ficou no índice em si, de pontuar números, mas sim em colocar que a 4ª série da fulana foi melhor que a outra sala que ficou além do esperado. (Professora 2D)

Estão colocando um professor contra o outro tá, então, onde já se viu: “Não quero trabalhar com você nessa escola porque lá.....”, ou então “Você é professora da 4ª série daquela escola? Parabéns!”, “Ah, você é professora da 4ª série daquela outra escola? O que você fez o ano inteiro que você.....?” Já presenciei e percebi esse tipo de comportamento. (Professora 3E)

Lógico, tem essa bendita dessa meta, eu acho que tudo gira em torno dessa meta também. Você tinha assim, principalmente nessa escola, todo mundo é compromissado com a escola, entendeu. E todo mundo fazia o melhor possível, mas a partir do momento que foi colocado a meta, até a gente se cobra, independente de coordenação, de direção, o próprio professor se cobra. (Professora 3F)

A visibilidade positiva pode ser compreendida a partir de situações em que a escola ou o professor conseguem sustentar por determinado período as exigências estabelecidas a partir das metas e dos indicadores, conferindo e projetando uma imagem que traduz uma suposta conquista, um certo esforço, uma insistência da equipe escolar na busca de seus objetivos. Na lógica performativa e gerencial, a conquista deve ser recompensada premiando-se pelo mérito dos avanços, estabelecendo um processo de diferenciação com as demais escolas e professores através, principalmente, da Bonificação por Resultado. A professora 2C exemplifica uma situação cada vez mais comum no meio escolar, a divulgação, entre os professores, dos valores da BR: “Geralmente ninguém precisa perguntar nada não, o pessoal fala tudo. A maioria fala. Até por telefone. Chega a ligar para falar do bônus.”

Por outro lado, a visibilidade negativa recai sobre os professores e escolas que, por inúmeros motivos, não atingiram as metas e os índices solicitados. Também sofrem processo

de diferenciação por terem desempenho inferior e, paralelamente, não recebem a premiação pelo mérito, ou seja, a BR. Uma vez que a BR se constitui num mecanismo que considera o mérito individual seu pilar central, o não recebimento desse prêmio pode significar ao ambiente perpassado e impregnado a partir dos novos valores que o indivíduo ou a escola realmente não o merecem, e a partir de uma visão simplificada do processo educacional, típico dessa política, cria-se um ambiente propício para a construção de estigmas e processos de diferenciação sobre escolas e/ou professores aprofundando a ideia de responsabilização docente. As professoras 3E e 3F destacam exemplos que se enquadram no processo de visibilidade negativa:

Mas eu já tive casos assim, não nesta escola, mas colegas de trabalho foram submetidas em situação de constrangimento porque a escola não atingiu a meta. (Professora 3E)

Não sei, eu acho que até concordo que se faça a avaliação, mas não teria essa cobrança e a divulgação dos resultados. Isso é complicado porque acaba deixando determinadas escolas discriminadas, sabe. Não sei se isso daí vai servir de alguma coisa lá em cima. (Professora 3F)

Considerado o ambiente cuja prática docente tornou-se uma busca por metas e índices é de se destacar as condições disponibilizadas às professoras para efetuar seu trabalho. Das três professoras pesquisadas até o momento, apenas as professoras 3E e 3F afirmaram lecionar em uma escola que apresenta condições materiais favoráveis para o desenvolvimento de seu trabalho. Cabe lembrar que a escola em questão é a que apresenta o melhor índice além de se situar em um bairro com ótimas condições socioeconômicas. Já as professoras das escolas 1 e 2 afirmaram não poder contar com condições materiais favoráveis para o bom andamento de suas atividades.

Caso extremo se encontra na escola 1, pois além de se localizar na região mais precária do ponto de vista socioeconômico, a unidade estava em processo de reforma de suas instalações. A reforma iniciou-se em meados de fevereiro com término previsto para o fim de 2009. Segundo a professora 1A as condições materiais interferiram profundamente no andamento das atividades. No entanto, a avaliação de desempenho seguiu seu cronograma desconsiderando fatores locais como, por exemplo, nos casos explicitados pelas professoras:

Inclusive esse ano estamos em reforma desde fevereiro com prazo de entrega para dezembro, então você vê que o ano letivo foi em reforma. Nós tivemos dias de revezamento de salas, um dia uma quarta série, as salas menores foram as mais prejudicadas, pois elas revezavam com a outra professora

dando aula fora da sala, às vezes na praça embaixo da árvore, no pátio, no refeitório. Não tinha muito onde ficar, no último caso juntavam duas salas, então fizemos esse revezamento, o que prejudicou muito. Também usamos a sala da coordenação, sem iluminação, quente e sem lousa, foi colocada depois, quando o pedreiro ficou com dó da professora e colocou uma pra ela. Energia, nós não temos, pois não tem tomada. Ontem, não tínhamos água e não podia usar o banheiro. Mas teve aula normal. Em nosso intervalo fomos à lanchonete para beber água e utilizar o banheiro. (...) Quando a gente tem a sala tem pedreiro e serralheiros colocando grades, chumbando, atrapalhando a aula. Essa reforma só veio para prejudicar o andamento da escola. (Professora 1A)

Olha, agora com a reforma que a escola recebeu e o material que eles estão mandando até que tem. Se o professor quiser trabalhar mesmo até que tem. Não posso reclamar não. Não faltou material, se falar que faltou.... (material didático: livros, revistas) Acontecia muito coisa lá, como por exemplo, quando queimaram o armário da outra professora. (Professora 1B)

Mas em termos gerais eu sinto que na fala dos professores a falta de recurso é geral, não tem sulfite, às vezes tem que bancar do bolso, quer trabalhar um texto ou gráfico tem que xerocar do bolso, então nós temos essas pequenas falhas que talvez influencie um pouco. (Professora 2D)

Isso mostrou uma a fragilidade do governo da SEE em lidar com esse tipo de situação. Então eles querem que sejamos responsáveis por todos os problemas educacionais. Então o professor não trabalhou e os alunos não atingiram por culpa do professor, então agora se a gente der um dinheiro o professor vai ficar feliz e vai trabalhar. Só que dinheiro, nem sempre por causa do dinheiro, ele vai conseguir suprir a necessidade do aluno. Porque muitas vezes as necessidades dos alunos não são atendidas só com o papel do professor. Tem outras coisas por trás de um aluno que não aprendeu, não é só o trabalho, tem a questão familiar, tem a questão social e psicológica do aluno, ele não está na época dele apreender, nos seus limites, então isso é uma atitude infeliz por parte da SEE. (Professora 3E)

A política de desempenho desenvolve suas ações a partir de uma plataforma padronizada, inflexível, desconsiderando especificidades ou contratempos inerentes a processos pedagógicos de uma rede como a do Estado de São Paulo. Insensível às diferenças econômicas e sociais presentes na rede estadual a política de desempenho repercute de inúmeras maneiras impingindo aos professores novas condutas e atitudes. Percebe-se, como afirma Ball (2002), um considerável aumento da individualização e a consequente destruição da solidariedade baseada a partir da identidade profissional comum. Todavia, é preciso considerar que a visibilidade positiva é provisória, ou seja, há muitos casos em que determinada escola atingiu os 120% da meta em um ano e no ano seguinte, com meta ainda maior, não conseguiu atingi-la.

Tomando como parâmetro os dados obtidos com as entrevistas foi possível depreender um conjunto de repercussões específicas, desconhecidas até então para o trabalho docente, uma vez que representam as implicações originadas principalmente pela recente política de desempenho da SEE. Nesse sentido, a partir da competitividade instaurada no ambiente escolar foi possível caracterizar professoras com um profundo sentimento de frustração e vergonha com o resultado conseguido pela escola da qual fazem parte. Sentimento este intensificado quando há comparações com outras escolas.

A gente compara com outras escolas e fica mais triste ainda. O índice aqui é muito baixo. No 1º bimestre a gente via assim, com relação às notas a maioria ficou abaixo da média, tinha mais notas vermelhas que azul. Depois no 2º bimestre vai melhorando e algumas aumentam, outras não. Alguns professores, pressionados pela direção, acabam dando nota azul para não ficar tão fora um bimestre do outro. Porque no final do ano também há cobrança pela não reprova. Agora com relação ao índice de uma escola com outro, a gente acaba ficando triste mesmo, é muito diferente! (Professora 1A)

Além de alterarem as notas dos alunos na esperança de diminuir o nível de repetência, dado levado em conta no fluxo escolar (IDESP), a situação descrita pela professora 1A ilustra uma realidade específica encontrada na escola 1, portadora do índice mais baixo das três escolas pesquisadas. Muitos professores perderam a perspectiva de que o trabalho desenvolvido atingirá a meta estabelecida. A reação ao sentimento de incapacidade faz com que as professoras cogitem a possibilidade de se buscar outras unidades escolares para se trabalhar, tal como descrito abaixo:

Aqui ela inspira desânimo. Gera competição, tanto é que se você conversar com as professoras elas falam para sair daqui, pois eu não vou ganhar bônus. Então ao invés de tentar mudar sou eu que tenho que sair daqui? O que vamos fazer para resolver os problemas daqui? Mudar de escola? É transferir? Tem que trabalhar para mudar as coisas aqui. (Professora 1A)

Tomei conhecimento que lá (o índice da escola que ela leciona) é baixíssimo, mas não vai atingir o patamar que eles querem de jeito nenhum! (...) O pessoal falava que se alguém quisesse bônus aqui desiste porque aqui vai ter acho que não sei quantas salas de PIC ano que vem. Falaram em 9 (nove) salas de PIC, entre 3ª e 4ª séries. (Professora 1B)

A instituição de índices de desempenho por escolas acaba classificando as unidades segundo sua capacidade de atingir as metas propostas. Nessa perspectiva a boa escola torna-se a organização eficiente que produz resultados. Essa constatação está gerando uma situação preocupante do ponto de vista pedagógico. As professoras entrevistadas revelaram um

movimento de “migração” de professores, ou seja, diversos profissionais estão buscando lecionar em escolas cuja possibilidade de receber a BR seja maior.

No começo do ano sai o índice. Inclusive na atribuição tinha professores que queriam vir para cá e para o M..... porque aqui a gente sabia que alcançaria o índice e assim poderia ganhar o bônus, entendeu. Tem essa, eu observei várias vezes amigas de trabalho pensando nisso. Também observei o contrário, eu não vou para aquela escola porque lá não se alcança o índice, então eu vou procurar uma que.... (Professora 3E)

Desse modo, as escolas que supostamente apresentam menores condições para atingir a meta acabam sendo colocadas em segundo plano pelos professores nos processos de atribuição de aulas. As condições investigadas levam a crer que de médio a longo prazo a seleção de escolas orientadas por critérios como a capacidade de resultados da unidade, no mínimo, estimulará um movimento de reorganização do deslocamento dos melhores profissionais, ou pelo menos, dos mais experientes, para escolas que já apresentam condições positivas (nível básico ou adequado) se comparadas a muitas outras unidades em condições inferiores (abaixo do básico).

Por outro lado, constata-se que a diferenciação entre os professores promovido pelos diversos valores da BR em uma mesma escola leva a uma situação na qual a trajetória de cada profissional ao longo do ano letivo é de certo modo fiscalizada, comparada e até questionada por seus próprios pares. As políticas de desempenho que celebram os princípios da performatividade e do gerencialismo introduzem novas regulações institucionais abarcando dimensões sociais e interpessoais. Seus efeitos se desdobram e podem ser observados nas complexas relações institucionais e nas interações rotineiras que predominam nos diversos espaços (BALL, 2005). Mediante as inúmeras tecnologias políticas impingidas à realidade escolar observa-se, segundo Ball, (2005) o abandono das relações de cooperação e solidariedade em favor da sedimentação de relações orientadas pela performatividade, ou seja, por condutas que, de fora para dentro, incorporam valores à subjetividade sem a percepção imediata do processo. Conforme Ball (2004) o governo governa à distância. Um exemplo se apresenta de maneira muito nítida nos trechos das professoras:

Sim, eu trabalhei com professoras desenvolvendo os mesmos trabalhos e tivemos diferença de salário, do bônus. Veio mais para um do que para o outro. A mesma quantidade de faltas, não mudou muito e o valor foi diferente. Nós tivemos professoras aqui, PEB II que se deu 10 aulas no ano foram muitas e que receberam bônus, não digo maior, mas pelo valor que

receberam os outros ficaram possessos, porque pela falta, pela... Não era nem para ter recebido. (Professora 1A)

Eu acho negativo para o próprio professor, porque, às vezes o professor mudou..... mudou os dados.... o professor mudou para receber o bônus no final do ano. Eu acho que o bônus não deveria ser em cima do desempenho do professor. Não todos, mas tem professor que faz as coisas erradas mesmo. Então deveria ter outro tipo de.... acho que assiduidade seria excelente. Acho que seria mais correto. (Professora 1B)

Porque as duas estavam no mesmo nível e mesmo tempo de trabalho e na hora de receber os valores foram diferentes. Esse é o problema que acontece porque a gente não estava sabendo qual o critério usado para pagar o bônus, depois começou a falar que o nível 4 e o nível 5 recebe mais, porque uma pessoa teve 2 faltas e a outra 4 e assim vai. (...) Nós tivemos um caso de uma professora que recebeu menos do que uma outra e ela não ficou satisfeita porque ela está no mesmo nível que a outra, então o problema dela é que existe uma rivalidade entre as duas. Então uma não se conformava em ter recebido 4 mil enquanto a outra recebeu 4.300. (Professora 2C)

São quatro 4^{as} séries e ano passado também eram quatro e o que aconteceu, eles queriam saber por que uma não conseguiu atingir a meta sendo que as demais conseguiram. Depois foram fechando, por município, por escola e por professores. Das quatro 4^{as} “a sua ficou lá embaixo, você tem que ver o que está acontecendo. Está acontecendo que em Matemática não foi muito bem trabalhada.” Então essas falas, no geral, mesmo que seja sozinho, você chegar e ouvir que você não obteve um ótimo rendimento durante o ano desmotiva a pessoa. (...) Já estão discutindo porque ano passado a nossa escola tingiu os 100% mais um pouco. Esse ano a gente não pode ficar aquém disso, aí a gente tem que atingir 110%, por exemplo, não pode atingir 105 %, tem que se atingir 110% da meta para poder ter o bônus. Aí fica aquele professor acusando o outro indiretamente se não conseguir atingir isso daí. Aí vem a direção falando “olha gente, tem que.... se não não vai ter bônus, não sei o que lá”. (Professora 2D)

Sim, sim. É uma coisa muito sutil, uma competição inclusive no decorrer do ano... Tipo essa sala aqui no meu ver vai bem no SARESP, porque são calminhos. Já aquela sala agitada lá, hum..... Existe sim, sutilmente, mas existe. (Professora 3E)

No caso do ambiente escolar descrito pelas professoras destacam-se vários elementos que indicam o predomínio de relações orientadas por princípios da performatividade. A diferenciação estabelecida a partir do pagamento da BR, somados a falta de conhecimento dos critérios que o fundamentam, faz com que muitos professores iniciem verdadeiros processos de análise da trajetória alheia de modo a se verificar se a BR recebida por tal profissional é condizente ao seu desempenho durante o ano letivo. Questões como o número de faltas, o perfil da classe, o esforço do professor são julgados e comparados pelos próprios pares, conforme se depreende dos depoimentos apresentados acima.

O clima organizacional da escola torna-se um ambiente de constante vigilância, de projeções de resultados para cada professor e sala, de responsabilização de seus membros, de incertezas acerca do desempenho e da busca pela melhora constante. Esses sentimentos e percepções acabam sendo introjetados à vida dos professores de modo geral. A fala das professoras 2D e 3E destacam essa situação:

Foi apontado o nome do professor e a meta que ele atingiu, a porcentagem que ele atingiu. Foi divulgado e colocado abertamente para ele ficar ouvindo. Fica um clima muito chato e muito tenso e desmerece o trabalho do outro. É o que eu falei para você, não sente a realidade da gente na sala de aula. (Professora 2D)

Não, eles vieram de outras escolas. E já vieram para cá por conta de querer receber o bônus. Então, sempre vai gerar mesmo uma certa pressão. Em relação se não for atingida a meta, como que eu vou ser tratada? Como vai ser a relação comigo, que até agora é boa? Mas, e se meus alunos não atingirem essa meta? Eu sinto uma certa responsabilidade. Se essa escola não receber bônus será que vão me tratar com o mesmo respeito? Com o mesmo ..., você entendeu o que eu quis dizer né? (Professora 3E)

Ainda sobre o ambiente de cobrança e de responsabilização as professoras 1A, 3E e 3F destacaram uma situação até certo ponto comum nos dias atuais. As constantes propagandas do governo estadual sobre as condições de vida e trabalho dos professores, revelando inclusive os supostos valores pagos aos docentes através da BR, acabam levando a população a formular uma visão simplista, fragmentada e bem distante da realidade das escolas e das reais condições de trabalho e remuneração do professorado.

(...) e essas propagandas que fazem é muita inverdade, pois cria um certo clima entre os pais que é meio irreal. Saiu esses dias que o professor poderia ganhar até 7 mil reais. Então, só que quem lê isso, “nossa são 7 mil reais!” Coisa que com 20 anos não se ganha 2! Se chegar o bônus de 14 mil, 10 mil. O pai do meu cunhado fala que a gente reclama muito, “Pega o bônus de 10 mil reais e divide no ano, são quase mil reais por mês a mais de bônus.” Assim, do jeito que é passado a propaganda gera um clima e cria uma cobrança assim, estão ganhando demais e se ganha demais tem que oferecer muito, uma qualidade melhor. São propagandas irrealistas. Políticas de bônus não deveriam existir, gratificação também, deveria ter um bom salário para o professor ter condições de buscar, ir atrás, se aperfeiçoar, porque para você estudar você gasta mais do que você ganha, com viagem, com livro. (Professora 1A)

Eu percebo isso, em contrapartida, na escola pública as famílias dos alunos parecem que estão com uma visão errada da situação de vida dos professores, então governo gasta muito com propaganda, mas elas não mostram a realidade que está acontecendo na educação. A impressão que eu tenho é que o governo está manipulando a sociedade para se voltar contra nós profissionais. (Professora 3E)

E outra, essa mentira que eles colocam (na TV) que é de tanto a tanto, que é de 12 mil, ganhou 15 mil e a gente nunca vê isso. (Professora 3F)

Como foi possível notar, tanto o ambiente interno da escola como o externo exercem articuladamente movimentos que pressionam e responsabilizam as professoras pelos resultados da educação alterando, inclusive, a prática docente e o comportamento das professoras. Nesse sentido, um foco que recebeu a atenção das políticas de desempenho foi a questão da assiduidade docente. A avaliação do desempenho do professor, conforme descrita no Capítulo II desta pesquisa considera entre outros fatores a assiduidade do professor como elemento constituinte do cálculo para o pagamento da BR. Todavia, a questão das faltas pode ter inúmeras origens, no entanto, é preciso considerar que o magistério atualmente é perpassado por um movimento de precarização de suas condições de trabalho (SAMPAIO e MARIN, 2004; OLIVEIRA, 2004) destacando-se o processo de pauperização profissional incidindo diretamente na própria vida pessoal e nas relações com o trabalho, principalmente sobre o acesso a bens culturais (SAMPAIO E MARIN, 2004)

Os baixos salários somados a condição de trabalho do professor o leva a dobrar sua jornada ou a acumular cargos em duas redes de ensino. A consequência para a qualidade do ensino é nítida, pois a carga de trabalho se intensifica em detrimento da qualidade, o desgaste emocional e físico se acentuam e o estado de saúde dos professores é afetado fazendo com que ele, muitas vezes, falte ao serviço. Entretanto, às políticas performativas e gerenciais pouco importa a origem do absenteísmo docente, uma vez que para ela a educação se resume a processos de produção de resultados e desempenhos sendo que o foco a ser analisado se constitui nos problemas internos à escola, nos problemas relacionados à eficiência e a eficácia desta em detrimento a fatores externos como, por exemplo, os políticos e socioeconômicos que perpassam a sociedade. Nesse caso, as condições salariais e de trabalho do professorado são elementos secundários a serem considerados na obtenção dos resultados previstos.

Nota-se, muitas vezes, que os professores vão trabalhar doentes, sem as mínimas condições de saúde para ministrar as aulas. O medo de ver rebaixado o valor da BR faz com que eles deem o máximo de sua capacidade, de seu esforço, não permitindo inclusive que fatores associados à saúde interfiram na produção dos resultados. O relato das professoras descreve a situação vivida por muitos na rede estadual:

Mudaram a prática, inclusive a pessoa estava doente, com gripe, o médico afastou do serviço e ela foi trabalhar mesmo com o afastamento. Como ela é da prefeitura também lá ela pediu afastamento, mas não queria se afastar do estado por conta do bônus. Mas a diretora não autorizou e ela teve que se

afastar. Mas ela saiu muito triste, porque ela já estava pensando no bônus que virá menor por conta dessas faltas que ela deu. E sem condições, ela tossia muito, mas dizia que ficaria longe das crianças. (Professora 1A)

Está se trabalhando para que não se caia o índice da escola, mas a preocupação maior é o de não faltar, isso que acabei de falar. (...) A única coisa que eles estão fazendo é deixando de lado as faltas, as abonadas. Por exemplo, outra coisa é a carreira, se o professor está no nível IV quer ir para o nível V porque o bônus é maior. (Professora 2C)

Então é aquilo que eu falei, parece ser esmola que dão para calar nossa boca. Olha, não vamos faltar porque a gente vai perder certos benefícios, o que seria o ideal? Ter um plano de carreira, seguir a nossa data-base certinho. (Professora 3E)

Assim como o absenteísmo dos professores recebeu influência das ações políticas implementadas, com a prática docente não foi diferente. Entretanto, é preciso que se façam algumas considerações específicas uma vez que as professoras apresentaram informações que precisam ser analisadas sob a perspectiva do conjunto das medidas implementadas pela reforma. Exemplificando: ao mesmo tempo em que todas as professoras afirmam que o SARESP influencia a condução de sua prática docente o consenso não acontece quando o fator é a influência da BR. As professoras 1A, 2C e 2D apresentam posições negando que os valores possam influenciar as decisões tomadas.

Na minha prática pedagógica, não, não influenciou não. (...) Não por causa do bônus, mas sim por dar o melhor para o meu aluno. Nada relacionado ao bônus, porque, isso também é uma surpresa, de repente, porque eu não acho correto essa política de bônus. (Professora 1A)

Os professores continuam trabalhando da mesma forma. (...) Mas em relação ao aprendizado das crianças, não, a prática continua a mesma. (Professora 2C)

Mas sua pergunta foi se isso daí influencia, de jeito nenhum! Se eu perceber hoje e souber que não atingirei a meta para ter um bônus que eu mereça, eu mereço mesmo é salário incorporado, eu não vou deixar de fazer o que eu faço, eu vou querer fazer sempre o melhor para cada um deles, porque cada um tem sua forma de aprender, por que eu aprendo muito com as habilidades e o jeito especial de cada um. (Professora 2D)

Já as professoras 1B, 3E e 3F apresentam uma situação distinta das anteriores:

Eu já observei que tem gente que pergunta “o que você fez para receber tudo isso de bônus?” Aí ela começa a se espelhar na gente e começa a fazer

projeto não só no papel mas na prática também. Começa a fazer apresentação, teatro com as crianças..... (Professora 1B)

Influencia sim. A gente tem que cumprir determinadas coisas da melhor maneira possível para tentar fazer com que nossos alunos alcancem essa meta para a gente poder receber. Como todo professor nós precisamos desse dinheiro. Em minha opinião foi um jogo sujo do governo, para quê? Pegando nesse calcanhar de Aquiles do professor que é a parte financeira fazendo o professor trabalhar mais em sala de aula porque se não vai ficar sem aquela determinada quantia. Eu me sinto humilhada, isso não é uma coisa que flua bem no meu trabalho escolar. (Professora 3E)

Eu acho que sim. Mais por conta da questão financeira, mas que você acaba tendo, assim, que mudar você muda sim. Alguns que são mais conservadores eu acredito que não, mas eu já vi casos em que professores dito conservadores que estão tentando mudar, pelo menos tentam. Apesar de acharem que não é esse o caminho, que existem outras coisas, que a reprova tem que ser feita não só ao final dos ciclos, eles acabam tendo que mudar. Eu acho que mudam sim. **Às vezes mesmo sem o professor perceber, ele acaba mudando.** Aos poucos você acaba sendo moldado conforme eles querem. (Professora 3F)

A seguir destaca-se um quadro ilustrativo confeccionado permitindo visualizar a percepção das professoras acerca da influência da BR sobre sua prática docente.

Quadro 12. Percepção das professoras sobre a Bonificação por Resultado (BR)

Percepção das professoras sobre a Bonificação por Resultados (BR)				
Professoras	A BR muda a prática docente?		Exemplificam a alteração da prática docente a partir da	
	Sim	Não	Própria prática	Outras
1A		X	X	
1B	X			X
2C		X		X
2D		X	X	
3E	X		X	
3F	X		X	X

A partir dos dados fornecidos pelo quadro 12 faz-se necessário realizar algumas considerações. A resposta das professoras 1A, 2C e 2D, refletiu de certo modo a questão a elas direcionada, isto é, se a Bonificação por Resultados (BR) exercia alguma influência na prática docente. Acerca deste posicionamento deve-se interpretar os dados e fazer as relações necessárias de modo a esclarecer e dar nova perspectiva a resposta. Com relação à posição que as professoras tiveram sobre a BR sempre se destacou nessa pesquisa que as ações implementadas devem ser analisadas em seu conjunto articulado às demais iniciativas, sob o risco de se sub-avaliar a capacidade de influência de cada mecanismo. No caso, as professoras

ao serem questionadas se a prática docente era influenciada pela BR não consideraram o conjunto articulado das medidas já que em momento anterior todas confirmaram que o SARESP altera a condução de suas intervenções. Prova disso são os trechos das professoras afirmando que tais medidas podem sim influenciar:

Não, influencia. Porque nós somos cobrados. No final do ano tem SARESP, tem prova Brasil que vai cobrar o que? Isso que esta dentro das expectativas. Isso, de certa forma, você é obrigada a trabalhar dentro desse contexto. (...) é por isso eu falo que esta muito atrelado se você não trabalhar o resultado vai ser muito difícil e sobra para o professor porque se o aluno não conseguiu é o professor que não trabalhou. (Professora 1A)

Eu acho que desde o começo do ano já começa a mudar tudo em relação ao SARESP, porque a preocupação não vem na véspera do SARESP, a preocupação é o ano inteiro. (...) porque sempre tem que trabalhar de acordo com o SARESP porque assim você estará preparando o aluno para a prova. (Professora 2C)

Eu percebo e observei várias vezes aqui professor tirar do seu bolso, porque a gente não tem máquina copiadora, tirar do bolso para pagar apostilinha para o aluno, para fazer simuladinho do SARESP. Professor que quer passar o maior número de informações para o aluno para ele ir bem. Até eu folhei, gente, isso é tudo coisa que você trabalha no conteúdo durante o ano. Mas se pegar o conteúdo de uma outra forma, sem se preocupar em passar tanto informação para o aluno, fazer com que a formação seja com aquilo ali, você não precisa gastar tudo isso aí, diante daquilo que ganhamos. Então eu percebo isso daí, é influência mesmo, querer que a classe, pois depende daquele professor para a classe toda ir bem, mas dependendo do outro também. (Professora 2D)

Portanto, a Bonificação por Resultados pode influenciar a prática docente? Conclui-se que a *ação isolada* da BR possui reduzida capacidade de interferência na prática docente. Contudo, é um equívoco para a análise dos dados e para os rumos da pesquisa tecer considerações isoladas quando o assunto são ferramentas formuladas a partir dos princípios gerenciais e performativos. Estes, e aí estão contidos a BR, os processos de avaliação de desempenho, a responsabilização docente, são sistemas de gestão da mudança que agem de maneira *extremamente articulada*, e quando assim o fazem, certamente alteram a prática docente.

Nesse último item, “*As repercussões da política de desempenho no trabalho das professoras da 4ª série do ensino fundamental*”, tentou-se demonstrar como as políticas de desempenho, IDESP e BR, repercutiam no trabalho das professoras. Foi possível concluir que a atual política empenhada pela SEE para o ciclo I, parece centralizar a cobrança por resultados nos professores da 4ª série. O clima organizacional predominante nas escolas

pesquisadas orienta-se, em grande parte, pelos valores da performatividade e do gerencialismo sendo que as professoras, por estarem imbuídas em um cenário com ações extremamente articuladas, acabam reproduzindo tais valores nas suas atividades cotidianas.

Os depoimentos das professoras demonstraram a existência de processos que possibilitam dar visibilidade, negativa ou positiva, tanto ao desempenho individual quanto ao desempenho geral de cada escola. Situação apresentada pela escola 2 ao colocar uma faixa na frente da escola afirmando ter atingido 120% da meta proposta.

A partir da articulação entre o cenário apresentado pelos dados oriundos das entrevistas e os fundamentos adquiridos a partir da pesquisa bibliográfica foi possível traçar um panorama inicial repleto de repercussões que podem ser classificadas como singulares, uma vez que tais consequências não foram anteriormente verificadas em estudos e pesquisas anteriores. Nesse sentido, o acirramento do individualismo e da competitividade nas relações interpessoais entre professores se destacou como uma das primeiras implicações para o trabalho docente. Outra situação que emergiu através das informações proporcionadas pelas professoras relaciona-se diretamente a obtenção dos resultados solicitados. Ou seja, sentimentos como desestímulo, frustração, falta de perspectiva constantemente citadas pelas professoras quando questionadas sobre a inserção de metas e índices sobre a sua prática docente e o atrelamento à Bonificação por Resultados.

No entanto, o que mais se destacou foi o fenômeno que denominei “*migração docente*”. O fato apresentado pelas professoras significa que muitas delas ao passarem por processos de atribuição de aulas elegem como critérios de escolha a capacidade da escola em atingir os resultados impingidos a cada uma delas. Lembrando que a unidade que produz bons resultados certamente receberá um bônus (BR) maior que as demais. Problematizando a questão, supõe-se que com a continuidade dessas políticas haverá o deslocamento de profissionais mais experientes para as escolas que já contam com uma estrutura melhor, sendo que restarão às escolas com menor capacidade de atingir as exigências das metas professores com menor experiência. Isso pode levar a uma situação contrária a que defende a SEE, de melhora da qualidade do ensino.

A inserção da Bonificação por Resultados instaurou no ambiente escolar situações de diferenciação entre professores da mesma escola. A partir das entrevistas verifica-se que na medida em que as professoras percebem diferenças nos valores da BR, quase que naturalmente, são levadas a analisar a trajetória dos seus pares no decorrer do ano letivo comparando e julgando se a prática docente e a assiduidade correspondem e legitimam tal profissional a receber o determinado valor da BR. Todo esse conjunto de medidas

implementadas fez com que as professoras elegessem o recebimento do BR com um objetivo a ser atingido, até porque a necessidade de complemento à sua remuneração é uma realidade. Consequentemente, o número de faltas se reduziu e não raramente foram observados professores desempenhando suas atividades em condições de saúde precária. Do mesmo modo, notou-se que o conjunto de mecanismos implementados na rede escolar nfluenciou na condução da prática docente das professoras e, segundo elas, dos professores de modo geral.

O Quadro 13 apresentado a seguir traz um comparativo final das medidas centrais implementadas pela SEE, uma breve descrição de seus efeitos e a classificação destes em níveis de intensidade sobre a prática docente. Considerou-se oportuno incluir tal quadro para que o leitor tenha uma visualização conjunta e didática das principais ações implementadas.

Quadro 13. Efeitos do projeto São Paulo faz escola e da política de gestão dos professores

Efeitos do projeto São Paulo faz escola e da política de gestão dos professores (parte 1)	
MEDIDAS IMPLEMENTADAS	Descrição da intensidade
IMPERCEPTÍVEIS	LEVES
MODERADAS	INTENSAS
<p>Orientações Curriculares (O.C.)</p>	<p>A não exigência pelas demais disciplinas (História, Geografia e Ciências) acaba levando as professoras a centralizarem as atividades e intervenções em Língua Portuguesa e Matemática.</p>
<p>Roteiro de acompanhamento e observação de aula</p>	<p>O acompanhamento e avaliação efetuado pelo professor coordenador colabora para a construção de um ambiente performático (vigilância, cobranças, incerteza, atrito, visibilidade, classificação).</p>
<p>Questionários dos pais e alunos</p>	<p>Perda de autonomia no planejamento das aulas: a Rotina Semanal exige que tanto a seleção dos conteúdos quanto a metodologia sejam coerente às O.C.</p>
	<p>Após a inserção das O.C. todas as professoras entrevistadas adotaram a Leitura Inicial como prática em sala de aula. As professoras em grande parte direcionam os conteúdos e atividades segundo as exigências dos testes padronizados (SARESP). Em Língua Portuguesa (produção textual, reescrita e correção coletiva dos textos) e Matemática (situações problema).</p> <p>Alteração das características da HTPC: de informativo para formativo.</p>
	<p>A presença do professor coordenador observando a aula do professor não gerou críticas agudas. No entanto, professores discordam dessa prática.</p>
	<p>Incômodo em saber que está sendo avaliado por pais de alunos que desconhecem a realidade escolar.</p>

Efeitos do projeto São Paulo faz escola e da política de gestão dos professores (parte 2)

MEDIDAS IMPLEMENTADAS	Descrição da intensidade			INTENSAS
	IMPERCEPTÍVEIS	LEVES	MODERADAS	
IDESP (meta anuais e índice de resultado) E		Alteração das notas dos alunos diminuindo a incidência de baixos rendimentos (nota real da avaliação é menor que a menção contida no diário do professor).	Alterou o <i>modus operandis</i> da gestão escolar: escolas bem avaliadas externalizam seus resultados através de faixas e anúncios em jornais. Índice e BR estimulam a comparação e vigilância entre os professores.	Professoras das 4 ^{as} séries no centro do processo de avaliação de desempenho (são indiretamente cobradas e observadas por seus pares).
		Escolas com baixo rendimento no IDESP e reduzidas condições de produzir resultados positivos inspira incerteza, falta de perspectiva e desânimo aos professores com relação a atingir as metas e receber a BR (leve, pois ficou mais evidente apenas na escola 1).	Aumento da perspectiva individual do trabalho em detrimento de relações de solidariedade e cooperação. Direcionamento das atividades para os conteúdos exigidos nos testes padronizados (SARESP). Articulação dos mecanismos BR, IDESP, Orientações Curriculares, Acompanhamento em sala de aula: modificam a prática docente. A expectativa de recebimento da BR influenciou, segundo as professoras, o número de faltas dos docentes.	
Bonificação por Resultados (BR)			Professores elegem como critério central da escola que irão lecionar o potencial da unidade em se atingir as metas e receber a BR ocasionando, inclusive, mudanças de sede (migração docente) onde professores bem qualificados escolherão as melhores escolas afastando-se das periféricas com baixo resultado que atendem a população carente. Constantes propagandas sobre os valores e a abrangência da BR nos canais televisivos criam uma imagem para a população bem diferente das condições salariais dos professores da rede estadual.	Professoras das 4 ^{as} sentem-se responsáveis pelo desempenho e pelo recebimento coletivo da BR da escola. <i>Visibilidade positiva</i> (destaque para a escola/professor pelo bom desempenho conquistado). <i>Visibilidade negativa</i> (destaque para a escola/professor pelo baixo desempenho conquistado).

Para finalizar, observa-se a sedimentação de um ambiente notabilizado cada vez mais pela vigilância e fiscalização da vida profissional alheia em detrimento de valores cooperativos e solidários entre os membros do magistério. O projeto São Paulo faz escola e a política de gestão gerencial e performativa implementada na rede escolar do Estado de São Paulo, instilam na esfera escolar uma nova cultura cujos pilares se assentam em valores provenientes da competitividade empresarial.

Desse modo, compreender as mudanças ao mesmo tempo em que se verifica como tais medidas estão repercutindo para o professorado são condições necessárias para, concomitantemente, avançar na pesquisa sobre o trabalho docente face às reformas educacionais atuais além de fornecer elementos para todos aqueles que se colocam na contra mão do movimento predominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória que envolveu incursões nos referenciais teóricos, realização de entrevistas e transcrições culminando na interpretação das informações oferecidas pelas professoras a partir dos subsídios do referencial teórico permitiram um movimento estruturado para a compreensão específica de uma grande quantidade de repercussões sofridas no trabalho das profissionais do ensino fundamental do ciclo I da rede pública estadual paulista mediante o processo de implementação do projeto São Paulo faz escola e das políticas gerenciais e performativas que o acompanhavam. Pretende-se nesse momento retomar os principais resultados da pesquisa que, de maneira geral, apresentam a gradativa sedimentação de uma política educacional assentada nos preceitos da competitividade e da meritocracia.

Recuperando o caminho percorrido pelo estudo destaca-se principalmente a resposta à questão central da pesquisa que buscou apreender as repercussões para o trabalho dos professores do ensino fundamental face à implementação das políticas de avaliação do trabalho docente. Para tanto, de início realizou-se uma busca bibliográfica sobre o tema de estudo constatando a escassez de pesquisas que se voltam especificamente para a avaliação do trabalho docente na esfera do ciclo I do ensino fundamental. Paralelamente à verificação do levantamento bibliográfico, levantou-se os principais documentos que sustentavam o projeto São Paulo faz escola bem como a legislação pertinente às políticas de avaliação do trabalho docente.

No intuito de se buscar resposta à pergunta central e verificar a viabilidade da hipótese optou-se por uma pesquisa de caráter empírico a partir do relato de seis professoras da rede pública estadual obtidos mediante entrevistas semi-estruturadas. O rico material produzido a partir das entrevistas serviu de base para a interpretação, sob a luz do referencial teórico, das repercussões surgidas após a implementação das ações pela SEE. Os resultados da análise estão organizados em três eixos: “Fragmentação e impositividade: a relação das professoras com os eixos do projeto São Paulo faz escola”; “Conformação da prática docente às exigências da avaliação de desempenho”; e “As políticas de desempenho da SEE e o clima organizacional da escola”.

O primeiro eixo de análise, “Fragmentação e impositividade: a relação das professoras com os eixos do projeto São Paulo faz escola”, aglutinou as repercussões oriundas da relação das professoras com o projeto São Paulo faz escola. Pode-se destacar que o projeto da SEE apresenta características que não se diferenciam da tradição das políticas implementadas verticalmente, ou seja, sua organização foi colocada às professoras de maneira fragmentada,

oferecendo poucas informações sendo que sua implantação não considerou nenhuma discussão prévia no período de elaboração da proposta. As Orientações Curriculares, segundo as professoras, desconsideram a realidade e o nível de aprendizagem das crianças. Soma-se o fato de serem atreladas a testes externos, no caso o SARESP, o que colaborou para que tal currículo fosse alvo de cobranças pelas esferas hierárquicas da SEE.

Foi no segundo eixo, “Conformação da prática docente às exigências da avaliação de desempenho”, que se constatou que a prática das professoras se inclina ao que é imediatamente exigido nos exames como o SARESP. Nesse caso, mesmo as professoras apresentando por vezes determinadas resistências às imposições, acabam direcionando suas atividades de classe para os conteúdos exigidos no SARESP. Isso se deve ao conjunto de ações que elegem a prática do professor como objetivo de sua ação.

As informações emitidas pelas professoras e interpretadas segundo referencial teórico utilizado, com destaque para Ball (2002, 2004 e 2005), evidenciaram que a principal e mais consistente ferramenta para a consecução dos objetivos da reforma performativa e gerencial não está entre os mecanismos isolados, mas na ação articulada das diversas iniciativas que sedimentam no ambiente escolar um clima de competitividade. No terceiro eixo de análise, “As políticas de desempenho da SEE e o clima organizacional da escola”, foram localizadas as principais repercussões para trabalho docente, até porque, foi nesse item que se tratou especificamente a relação entre o desempenho da escola e dos professores, a Bonificação por Resultados e o clima organizacional predominante nas escolas após a implementação das políticas de desempenho. Cabe esclarecer que esse item se desdobrou em três sub-itens: “A avaliação do trabalho docente pelos alunos e pais de alunos”; “A avaliação interna do trabalho docente: a relação professor e professor coordenador”; e As repercussões da política de desempenho no trabalho das professoras da 4ª série do ensino fundamental.

Diversos resultados chamaram a atenção. Algumas iniciativas desenvolvidas pela SEE não causaram maiores interferências para as professoras, apenas leves incômodos, como foi o caso do Questionário direcionado aos Pais e Alunos da rede estadual. Nesse caso, foi consenso entre as professoras a inquietação com a avaliação de seu trabalho pelos pais, já que, como elas afirmaram, para se avaliar é preciso, no mínimo, conhecer o que se está avaliando. Fato esse que não ocorria uma vez que os pais de alunos não conheciam com propriedade a realidade da escola, o trabalho das professoras, nem tão pouco a relação estabelecida entre estas e os alunos. As questões imbuídas no documento ainda se colocam de uma forma na qual o processo de construção de uma escola de qualidade passa primeiro pelas ações que o

professor toma frente ao processo educativo ignorando as condições socioeconômicas e estruturais que de fundo, acabam determinando toda a conjuntura educacional.

Parece que além de ser uma ferramenta para o levantamento de informações para a SEE relativas às diversas condições que marcam cada unidade escolar, o Questionário, pela sua forma, se credencia como mais um mecanismo de responsabilização docente, uma vez que, a avaliação do trabalho dos professores por inúmeros segmentos está se tornando uma constante. Soma-se a isso o fato de que para as professoras, os critérios utilizados para a percepção dos valores da BR ainda não são claros o que leva o professorado a tecer diversas relações entre as avaliações e os valores a serem recebidos na BR. Isto é, já que os critérios não são claros, tem-se a impressão de que qualquer avaliação pode determinar aspectos positivos ou negativos influenciando os fatores que determinam os valores da BR.

Com relação ao monitoramento ou acompanhamento exercido pelo professor coordenador nas aulas das professoras não foram observadas grandes intervenções que afetassem o desenvolvimento da prática docente. A presença do professor coordenador adentrando a sala para acompanhar a aula das professoras foi recebida de forma adversa, mas sem maiores contestações. Porém, a exigência da Rotina Semanal coerente às Orientações Curriculares, inclusive na terminologia e metodologia, chamou atenção das professoras. Um exemplo foi que das seis entrevistadas, cinco afirmaram adotar a Leitura Inicial Diária como prática em suas aulas além de terem que seguir, por diversas vezes, outras solicitações suscetíveis a verificações através da Rotina Semanal e, quando for o caso, comparando a mesma com cadernos de alunos. Esses mecanismos não têm estrutura para enquadrar em definitivo a prática e a autonomia do professor, entretanto, gradativamente, apontam para o cerceamento de sua capacidade de elaboração e autonomia além de se constituírem em ferramentas de verificação e vigilância da prática docente segundo as orientações da SEE.

No último sub-item que trata das repercussões da política de desempenho no trabalho das professoras verificou-se, claramente, comportamentos e fenômenos que podem ser considerados singulares, pois como afirmou-se anteriormente, a gestão atual não só deu continuidade às políticas performativas e gerenciais como as aprofundou gerando uma realidade diferente das observadas há alguns anos. A política de desempenho organizada principalmente pelo IDESP e pela BR – acompanhada por outras iniciativas complementares – impingiram ao ambiente escolar e, certamente, à subjetividade docente, uma dinâmica marcada por um conjunto de características que têm como objetivo remodelar a prática docente e dar consecução aos objetivos mais amplos da reforma educacional.

A política de desempenho instaurada na rede estadual produziu, segundo as entrevistadas, situações objetivas e subjetivas de competitividade, resiliência, reconhecimento individual, frustração, visibilidade, constrangimento, desestímulo. Esses exemplos foram observados em inúmeras situações provenientes das medidas atuais sendo agora apresentados os principais resultados.

Realizando os recortes necessários, o IDESP considera para efeito de cálculo de seu índice, quando se refere ao ciclo I do EF, apenas os desempenhos dos alunos da 4ª série. Essa medida teve consequências para as professoras dessas classes que acabaram tornando-se focos da visibilidade entre seus pares, pois a elas foram atribuídas responsabilidade em alcançar o atendimento às metas anuais e, conseqüentemente, garantir a percepção dos valores da BR aos demais profissionais da unidade escolar. A política de desempenho acabou proporcionando alterações do ponto de vista interno, relativo à unidade escolar e à relação entre seus pares; assim como também influenciou e determinou o comportamento das unidades escolares em relação a outras unidades e à própria comunidade.

Com relação aos aspectos internos tomou-se conhecimento que as ações de caráter performativo e gerencial promovidas pela SEE inserem um clima de competição entre os professores diluindo gradativamente a solidariedade profissional, conforme relataram as três entrevistadas. Do mesmo modo, o clima organizacional permeado constantemente por índices, metas, pagamento por desempenho, criou um ambiente de constante insegurança, pois já não se sabe se o trabalho realizado é o suficiente para se atingir as exigências postas anualmente e garantir o objetivo daquele ano (meta).

A insegurança e a incerteza dos professores ocasionada pela política de desempenho os tornam suscetíveis a recepção das cobranças para que se trabalhe aquilo que é sugerido pelas Orientações Curriculares, já que a recusa pode incorrer no risco da escola não atingir a meta e, conseqüentemente, todos os seus membros fiquem sem receber a BR.

O clima de incerteza no espaço escolar gestado pelas recentes medidas estimula uma situação destacada principalmente pela professora 1A na qual ela cita um ambiente de fiscalização profissional pelos próprios pares. O ambiente fiscalizador, segundo a professora, ocorre principalmente em ocasiões em que os valores da BR recebidos individualmente não correspondem, do ponto de vista dos outros professores, ao realmente merecido por determinado profissional durante o ano letivo. A diferença dos valores da BR os leva a observarem elementos da prática docente e do comportamento alheio, como por exemplo, quantas vezes o professor faltou. Enfim, acirra-se uma conduta de vigilância entre os próprios professores materializando aquilo que Ball (2004) denominou de governando à distância.

Na perspectiva performativa e gerencial deve-se gerir os indivíduos através de ações que promovam atritos subjetivos, diferenciações por merecimento e visibilidade entre os pares. Assim se pode verificar que a política de desempenho gera, além da competição e fiscalização entre os professores, um quadro de visibilidade positiva àqueles que conseguiram atingir bons desempenhos com suas salas nas avaliações do SARESP, e visibilidade negativa, leia-se constrangimento, vergonha, sentimento de incapacidade, para aqueles profissionais que, por algum motivo, não atingiram bons resultados nas avaliações externas. Esta situação foi descrita pela professora 2D na ocasião em que a professora coordenadora revelou abertamente as notas de cada sala na HTPC. As professoras com os melhores desempenhos foram enaltecidas enquanto que as profissionais com os piores desempenhos presenciaram uma situação de constrangimento. A escola torna-se uma instituição responsabilizadora imbuindo às ações individuais soluções que na verdade transitam na esfera de demandas estruturais.

A conjugação dos inúmeros mecanismos de avaliação desencadearam algumas mudanças, ainda que não acentuadas no comportamento dos professores. Uma mudança visível relatada pelas três professoras diz respeito à redução do absenteísmo docente. Segundo elas, a preocupação com o valor da BR tem levado os professores a evitar as faltas ao serviço. A mesma preocupação faz com que professores por vezes trabalhem sem apresentar as condições necessárias de saúde.

As alterações que não se restringem ao ambiente interno da escola podem ser exemplificadas através de movimentos que acentuam a responsabilização docente. Segundo as professoras 1A e 3E, as propagandas do governo estadual com relação ao “bônus” do professor e a menção de que o salário dos professores poderão chegar a somas vultuosas⁷⁹ colaboram para popularização da visão simplista de que os professores são os grandes responsáveis pela qualidade da educação. Outro fator que se depreende da política que estimula a competitividade, ainda que não seja oficializada, diz respeito às comparações efetuadas entre os desempenhos das diversas unidades escolares. Conforme a professora 1A, que lecionou na escola com um dos menores índices da região, o sentimento quando se compara o desempenho entre as unidades com níveis mais elevados é de tristeza, uma vez que não se vislumbra perspectiva de melhora⁸⁰.

⁷⁹ Propaganda na TV afirmando que os professores poderão ganhar BR de até 12 mil reais e salário de até 7 mil reais com o Programa de Valorização por Mérito.

⁸⁰ Em 2009 essa professora completaria 15 anos de magistério na mesma escola. No final de 2009, por inúmeras razões, ela pediu remoção e em 2010 iniciou suas atividades em uma outra unidade escolar da rede estadual.

Os diferentes desempenhos verificados entre as unidades escolares geraram uma situação preocupante. Muitos professores, como afirmaram as entrevistadas 1A e 3E, estão utilizando como critério de escolha da unidade que irão trabalhar a capacidade da escola em atingir a meta estabelecida e, conseqüentemente, receber a BR. Não há evidências concretas de que esse movimento repercutirá no deslocamento de professores mais experientes e qualificados para as escolas que apresentam maior potencial para se atingir as metas. Ou de alunos com notas mais elevadas procurando as melhores escolas. Todavia, é um movimento que deve ser observado e quem sabe, ser foco de outras pesquisas que se lancem a estudar as recentes medidas da inserção performativa e gerencial na escola pública do ciclo I.

A partir dos resultados que a pesquisa chegou, vislumbra-se um panorama no qual tanto as medidas do projeto “São Paulo faz escola” quanto às políticas performativas e gerenciais que, paralelamente a acompanham, repercutiram de diversas maneiras, com diferentes intensidades e de variadas formas. Pode-se afirmar que o nível de articulação dos diversos mecanismos de avaliação do trabalho docente atualmente estão mais sistematizados que há alguns anos e, como consequência, estão gradativamente alterando pontos específicos da prática docente. O professor pouco a pouco vai perdendo sua capacidade de elaboração e autonomia assemelhando-se a um técnico cuja função resume-se a execução de atividade pré-elaboradas.

A competitividade, a meritocracia, a produção de resultados quantificáveis cada vez mais norteiam a pauta das discussões no ambiente escolar. As reuniões para se discutir as atividades diferenciadas, a didática, a construção coletiva do projeto pedagógico tendo em vista objetivos mais amplos como a formação humana do indivíduo perde espaço para reuniões cujas finalidades se assentam na discussão das estratégias para consecução das metas e superação dos índices estipulados. Aponta-se para uma realidade cuja formação cede lugar ao treinamento; a crítica cede lugar à conformação; o conhecimento cede espaço à habilidade e competência; da elaboração e criação se passa a mera execução e a solidariedade profissional se perde face à competitividade entre os pares.

A perspectiva educacional levada em consideração por este pesquisador ao longo das argumentações desta dissertação não é conclusiva, estanque, nem muito menos inflexível. Porém, mesmo suscetível à mudanças, algumas prerrogativas devem ser compreendidas como princípios centrais e não substituíveis para aqueles que almejam a construção de uma escola que cumpra seu papel específico de transmitir o conhecimento histórico acumulado ao longo das gerações formando sujeitos capazes de compreender que a história é construída pela ação coletiva da humanidade, portanto, cabível de mudanças. Todavia, a realidade educacional

brasileira e as reformas aplicadas hodiernamente parecem não apontar para um panorama animador, como detalhadamente argumentei ao longo da pesquisa.

A retórica divulgada pelos conhecidos *police makers* de que o problema educacional brasileiro e, certamente do estado mais rico da federação, não se encontra na falta de recursos e de investimentos efetuados na educação mas sim no gerenciamento mais eficaz dos recursos, parecem hegemonizar as concepções e as justificativas dessa problemática. Quais seriam então as mudanças necessárias que, ao menos, apontem para a construção de uma escola que atenda os pressupostos de uma educação com qualidade? Para responder a tal indagação não torna-se necessário “inventar a roda novamente” ou apresentar teorias fantásticas e mergulhadas de inovações na área da gestão ou pedagogia. O acúmulo oferecido pelos movimentos sociais e por medidas já implantadas, mas esquecidas e/ou mal utilizadas, podem colaborar. Uma das primeiras medidas diz respeito à elevação do gasto público com a educação que hoje gira em torno de 3,7% do Produto Interno Bruto (PIB). O Plano Nacional de Educação, proposta da sociedade civil organizada, sugere que a relação seja de 10% do PIB. Em 2001, o congresso aprovou um projeto que destinava 7%, porém, a gestão de Fernando Henrique Cardoso vetou o dispositivo e Luis Inácio Lula da Silva manteve o veto. O maior investimento na educação deve vir acompanhado da valorização do magistério. E valorização não deve permanecer na esfera do abstrato. A valorização refere-se a um salário que possibilite ao professor ter acesso a bens culturais e que ao mesmo tempo, consolide uma carreira atrativa para profissionais experientes e qualificados.

A inserção da gestão gerencial na condução da educação pública torna os espaços democráticos das escolas opacos e estéreis. O Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, a escolha do coordenador pela comunidade escolar, o Grêmios Estudantil, são espaços e formas constituídos que ora foram modificados ou não funcionam adequadamente. A implementação de reformas verticalizadas desconsideram tais ferramentas imprescindíveis para uma perspectiva democrática, portanto, retomar os espaços já consolidados são passos importantes para forjarmos uma nova realidade educacional.

Esta pesquisa teve como objetivo central compreender as implicações das políticas orientadas pela performatividade e gerencialismo para o trabalho docente de professores do ciclo I do ensino fundamental. Considerando que a inserção de tais princípios no âmbito do ensino básico são recentes a necessidade de pesquisas e estudos com a finalidade de se elucidar as repercussões para os trabalhadores da educação se tornam centrais. Espera-se que este estudo tenha contribuído com análises pertinentes e que as informações aqui contidas

possam ser utilizadas como ferramentas, ainda que limitadas, para a compreensão das constantes reformas e transformações ocorridas na educação.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AFONSO, A. Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALLEN, Nancy. Avaliação de desempenho escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 13, jan/jun. 1996.
- AUGUSTO, Maria H. O. G. As reformas educacionais e o “Choque de Gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 28, 2005. Caxambu. GT 9 – Trabalho e Educação. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09227int.rtf. Acesso em: junho de 2007.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, Universidade do Minho, 2002.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 25, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Acessível pelo portal de periódicos da Capes.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 35, p. 539-564, Set/Dez. 2005.
- BARBOSA, L. *Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *Caderno de debates n° 1*. Associações da CESP, 1995.
- BIELSCHOWSKY, R. (org.). Educação e conhecimento: eixo da transformação produtivo com equidade. In. *Cinqüenta anos de pensamento na Cepal*. RJ: Record, 2000.
- BOLTON, Eric. Um sistema integrado de avaliação para a educação primária. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 13, jan/jun. 1996.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, p. 377-401, mai/ago. 2006.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In. OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASSETARI, N. Pagamento por performance na Educação Básica. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 31, 2008. Caxambu. v. 1. p. 1-15.

COELHO, Maria Inês de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação, políticas públicas e Educação*. Rio de Janeiro, vol. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CONCEIÇÃO, D. de L.; JÚNIOR, W. P. As políticas de avaliação da educação superior e o trabalho docente na UFPA: o caso da GED. *Revista Científica da UFPA*; ano 07, vol 06, nº 01. Disponível em <http://www.cultura.ufpa.br/rcientifica/>

CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. SP: Cortez, 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DARLING-HAMMOND, L; ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em escolas urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 35, set/dez. 2006.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *A ‘voz’ dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontro ou impasses?* In: SAMPAIO, Maria das Mercês F. (org.). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. 1 ed. Araraquara: JM, 2002.

DUARTE, N. Pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 24, 2001, Caxambu.

FERNANDES, M. J. S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas*. 2004, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FERNANDES, M. J. S. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)* 2008, 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1986.

FIAMENGUI, G. *Impactos do projeto São Paulo faz escola no trabalho do professor*. Santos, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2008.

FREITAS, L. C de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. 2. ed. SP: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Escola S. A.* Brasília: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

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

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. RJ: Exped - Instituto Liberal, 1984.

HARVEY-BEAVIS, Owen. *Performance-based rewards for teachers: a literature review*. OECD, 2003. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/17/47/34077553.pdf . Acesso em 21 de Janeiro de 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (dê)s caminhos da ciência social. In: GENTILI, P. (org.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÓPEZ, S. B; LOPES, A. C. 2006. *A performatividade na política de currículo: o caso do ENEM*. XIII ENDIPE. Recife: CD-Rom.

MALAGUTI, R. A; CARCANHOLO, M. D. (org.) *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANDEL, L. M; MALUF, M. M. B. Avaliação do rendimento de alunos das escolas-padrão: o caso de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 10, jul/dez. 1994.

MARTINS, A. M. Educação e diretrizes de mudança: possibilidades e limites do Estado. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 15, jan/jun. 1997.

MARRAS, J. P. *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico*. 3. ed. São Paulo: Futura, 2000.

MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Savana D. G.; AUGUSTO, Maria H. Reformas educacionales y precarización del trabajo docente: el caso de Minas Gerais – Brasil. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). *Políticas Educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones nuevos sujetos?* 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2006.

MIRANDA, M. G. de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100. março, 1997.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reformas educacionais. In: DUARTE, N. (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: SP, Autores Associados, 2000.

MORDUCHOWICZ, Alejandro. *Carreira, Incentivos e Estruturas Salariais docentes*. PREAL – Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. 2003. Acessado em 20 de janeiro de 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Acessível pelo portal de periódicos da Capes.

PARO, Vítor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PERRENOUND, P. A arte de construir competências. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Abril Cultural, set. 2000.

PETRUCCI, V. SCHWARTZ, L. *Administração Pública Gerencial: a reforma de 1995: ensaios sobre a reforma administrativa brasileira no limiar do século XXI*, Brasília, ENAP, 1999, p. 46-48.

RIBEIRO, Denise da Silva. *Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo*. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

RUS PEREZ, J. R. *A política educacional do Estado de São Paulo 1967-1990*. 1994. 210 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004. Acessível pelo portal de periódicos da Capes.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Acessível pelo portal de periódicos da Capes.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez. 2005.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O. *Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional*. VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: UFSM; CD-ROM, 2006. 12p.

SHIROMA, Eneida O; CAMPOS, Roselane F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs.). *Políticas Educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones nuevos sujetos?* 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/artigos.php?key=E> . Acesso em: junho de 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set?dez. 2007.

SILVA, T. T. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In GENTILI, Pablo; SILVA, T. T. (orgs.) *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

SOARES, Maria C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In. DE TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Aparecida Néri de. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. 1999. 203 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1999

SOUZA, Rosa F. de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 127, p. 203-221, jan/abr. 2006.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. DE TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio atrapado entre dos lógicas. *Educación na América Latina*. Brasília: UNESCO, OREALC, 2002.

TORRES, Carlos A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In. GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VALENTE, I. *Educación não é mercadoria*. Publicação do Mandato Deputado Federal. São Paulo, novembro de 2009.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. n. 3, p. 73-92, Enero 2010.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. *A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira*. 2006. 163 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2006.

Documentos

BANCO MUNDIAL. *Educación de qualidade para todos*.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Disponível em: http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Prio_Estra.pdf - Acesso em: janeiro de 2008.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Estado*. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2009.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf> . Acesso em 10 jan. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Decreto 40.999, de 8 de julho de 1996. Institui o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do servidor público. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/172687/decreto-40999-96-sao-paulo-sp> . Acesso em: 10 jan. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Decreto 52.344, de 9 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da SEE. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Yk9QhyGLUtsJ:derjundiai.com/legislacao.html+Decreto+52.344,+de+9-11-2007.+Disp%C3%B5e+sobre+o+Est%C3%A1gio+Probat%C3%B3rio+dos+integrantes+do+Quadro+do+Magist%C3%A9rio+da+SEE.&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> . Acesso em: 10 jan. 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Diretrizes educacionais para o estado de São Paulo*. In: SEE. Legislação de ensino de 1º e 2º graus. São Paulo: 1995. SEE/CENP, p, 297-310.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar 444 de 1985*. Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, SP. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/leicomp444_85.htm . Acesso em: 10 jan. 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar 1.078, de 17 de dezembro de 2008*. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2008/lei%20complementar%20n.1.078,%20de%2017.12.2008.htm> . Acesso em: 10 jan. 2009.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar 1.097, de 27 outubro de 2009*. Institui o sistema de promoção para os integrantes do QM da SEE. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.097,%20de%2027.10.2009.htm> . Acesso em: 10 jan. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I*. São Paulo: FDE, 2008b. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/PROPOSTACURRICULAR/ENSINOFUNDAMENTALCICLOI/tabid/1251/Default.aspx> . Acesso em: 15 set. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Programa de qualidade da escola*. Nota técnica. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf> . Acesso em 10 de mar. de 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *SARESP 2009*. Disponível em: <http://avaliacoes.edunet.sp.gov.br/> . Acesso em: 10 jan. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*: Apresentação. São Paulo, SP, 2008a. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf . Acesso em: 15 set. 2008

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Roteiro de acompanhamento e observação de aula*. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Estadual nº 21.833/83.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 22, de 27 de março de 2009. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da SEE para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR. Disponível em: http://desaocarlos.edunet.sp.gov.br/publicacoes/2009/marco/doe_30_3.htm . Acesso em: 15 jun. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 23, de 27 de março de 2009. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23_09.HTM?Time=5/13/2010%207:28:20%20AM . Acesso em: 15 de jun. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 42, de 14 julho de 2009. Cria o Comitê de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_09.HTM?Time=5/12/2010%2010:25:07%200AM . Acesso em: 15 ago. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 66, de 2 de setembro de 2008. Dispõe sobre normas complementares ao Decreto 52.344, de 9-11-2007 que disciplina o Estágio Probatório do QM da SEE. Disponível em: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Res_SE_66_03_09_2008.htm . Acesso em: 15 jun. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 79, de 7 de novembro de 2008. Altera a Resolução SE 66, de 2-9-2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/79_08.HTM?Time=5/12/2010%207:12:41%20AM . Acesso em: 15 ago. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 74, de 6 de novembro de 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200811060074> Acesso em: 15 jul. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE – 88, de 19-12-2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em:

<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190088> . Acesso em: 15 set. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 89, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino. Disponível em:

<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190089> . Acesso em: 15 set. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 90, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_07.HTM . Acesso em: 15 set. 2008.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1 de 10-03-2009. Dispõe sobre a definição dos indicadores globais da SEE, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR. Disponível em:

http://demarilia.edunet.sp.gov.br/legislacao/resolucao_conjunta_cc_sf_sep_sgp_01_de_10_03_2009.htm . Acesso em: 15 jul. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-2 de 10-03-2009. Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores globais da SEE, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR. Disponível em:

http://demarilia.edunet.sp.gov.br/legislacao/resolucao_conjunta_cc_sf_sep_sgp_02_de_10_03_2009.htm . Acesso em: 15 jul. 2009.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtiem, Tailândia, março de 1990.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> - Acesso em: jan. de 2008.

Jornais

APEOESP. *Manual do professor*. Março de 2007.

Aprovado projeto que institui promoção por mérito para servidor. **Secretaria de Gestão pública do Estado de São Paulo**. Disponível em: <http://www.gestaopublica.sp.gov.br/conteudo/Mostranoti.asp?par=775> - Acesso em 15 jan. 2009.

Avaliação do PLC 29/09 feita pela Diretoria Central da Udemo; Simulação do tempo necessário para a aquisição do benefício. **UDEMOMO**. Disponível em: http://www.udemo.org.br/Destaque_234.htm. Acesso em 18 fev. 2010.

CASTRO, M. H. G. Nova agenda da educação de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87008>. Acesso em: fev. 2009.

Estado lança 10 metas para a educação até 2010. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87011>. Acesso em: 20 out. 2007.

Nova Secretária quer premiar professores por desempenho. **Folha de São Paulo**, São Paulo. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/cbn/m_sp_250707.shtml. Acesso em: 26 jul. 2007.

Pais de alunos começam a receber questionário sobre qualidade de ensino nesta segunda-feira. **Secretaria de Estado da Educação do Governo de São Paulo**. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_%202008/2008_24_10_a.asp. Acesso em: 25 nov. 2008.

Serra e Paulo Renato lançam Programa de Valorização pelo Mérito. **Secretaria de Estado da Educação do Governo de São Paulo**. Disponível em: Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2009/2009_06_08_d.asp . Acesso em: 19 out. 2009.

Servidores paulistas terão reajuste por merecimento. **Reporter Diário**. Disponível em: <http://www.reporterdiario.com.br/imprimir.php?id=9673>. Acesso em: 18 mar. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM SEIS PROFESSORAS DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O roteiro de entrevista compreenderá as seguintes partes:

Parte I: Informações sobre os professores (as):

Parte II: Questões gerais envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola:

Parte III: Questões sobre as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem ciclo I:

Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor

Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor

- Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos – SARESP
- Questões sobre o desempenho da unidade escolar – IDESP da escola
- Questões sobre a gratificação por desempenho

Parte I: Informações sobre os professores (as):

1. Nome _____ Idade: _____. Sexo F () M().
2. Qual é a sua formação? A sua formação em nível médio foi feita em escola pública ou particular? (Verificar se fez ou não CEFAM ou HEM/apenas ensino médio).
3. Você tem curso superior? Qual? Foi feito (ou está sendo feito) em instituição particular ou pública? Em que ano você se formou?
4. Você deu continuidade em sua formação fazendo outros cursos? Quais?
5. Há quanto tempo você leciona na rede estadual de São Paulo?
6. Você é professor efetivo ou Ocupante de Função Atividade (OFA) (anteriormente designado Admitido em Caráter Temporário - ACT)?
7. Há quanto tempo trabalha nesta escola?
8. Você tem vínculo com outra rede de ensino? Particular ou municipal?
9. Como é sua jornada de trabalho? Assume quantas turmas, quais séries, se dobra ou não período na mesma escola ou em outras.
10. Onde você reside? Há quanto tempo?

Parte II: Questões gerais envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola:

1. Como você está vendo a nossa escola pública hoje? Como você avalia o cotidiano de nossas escolas e de nossos professores?
2. Você conhece o Projeto São Paulo Faz Escola que teve início com a ex-secretária Maria Helena Guimarães de Castro, em 2007?
3. O que você ouviu dizer sobre ele? Verificar se o professor menciona algumas dessas ações que você citou (que envolve ações relacionadas ao currículo, cria índices de desempenhos, metas....).
4. De onde você conhece?
5. Você saberia dar alguns exemplos de ações que estão ligadas ao projeto?
6. Você considera que a escola de modo geral conhece o projeto SPFE?
7. Você já teve contato com alguma iniciativa do projeto SPFE? Qual ou quais?
8. Você foi informado (a) sobre a elaboração/aplicação do projeto SPFE?
9. Você participou de algum tipo de atividade explicativa do projeto?
10. Você considera que alguma iniciativa do projeto SPFE está repercutindo de alguma forma na sua escola ou em sua prática docente?
11. Descreva como são essas repercussões (cobrança das orientações curriculares: gêneros textuais, leitura diária, avaliações de desempenho atrelados à gratificações, índices das escolas, ranking - Deixar que durante a entrevista o professor fale sobre esses aspectos e se perceber que não sabe introduza algum deles).
12. Você considera essas repercussões positivas ou negativas? Justifique a sua resposta, ou seja, por que considera positiva ou negativa.
13. Qual sua opinião sobre o projeto SPFE?

Parte III: Questões sobre as Orientações Curriculares Língua Portuguesa e matemática – expectativas de aprendizagem ciclo I:

1. Você conhece ou ouvir falar das novas orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem da escola?
2. Se você conhece poderia comentar alguma orientação com relação ao modelo de concepção de aprendizagem que ele emprega?
3. No documento denominado Orientações Curriculares em Língua Portuguesa e Matemática para o ciclo I ele coloca algumas expectativas de aprendizagem em que o aluno deve alcançar na 4ª série. Você conhece alguma dessas expectativas de aprendizagem em LP ou em Matemática?
4. Analisando a sua prática pedagógica e algumas das orientações que conhece você poderia dizer se as propostas contidas no documento chegaram a influenciar de alguma forma a sua maneira de pensar e de dar aula?
5. Você chegou a perceber com relação às orientações curriculares em Língua Portuguesa e Matemática alguma ênfase a mais destacando um tema, assunto, alguma atividade ou conhecimento específico nessas disciplinas?
6. Se sim, essa ênfase sugerida pelo documento em alguns pontos refletiu de alguma forma na sua prática pedagógica?
7. Como você já deve ter percebido o ambiente escolar sempre se altera quando é ano de aplicação da prova do Saresp, principalmente nas salas que serão avaliadas. Você percebe alguma relação entre as Orientações Curriculares – Expectativas de aprendizagem e o que é solicitado ou orientado para se trabalhar em sala de aula tendo em vista a prova do Saresp? Tem alguma semelhança de conteúdo, orientação didática, algo assim?
8. Após a implementação das Orientações Curriculares em Língua Portuguesa e Matemática você observou no ambiente escolar, nas reuniões do HTPC, nos recados da direção e coordenação algum clima de pressão para que se siga o que está determinado nas Orientações Curriculares?
9. Você tem conhecimento de alguma outra orientação curricular que diz respeito às disciplinas, como por exemplo: história, geografia ou ciências?
10. Com relação a estas disciplinas que acabei de mencionar você percebe alguma diferenciação em se tratando de relevância, preferência se comparado a Língua Portuguesa ou Matemática?
11. Os conteúdos das Orientações Curriculares são cobrados de alguma forma?

12. Todo tipo de orientação curricular de fundo aponta para uma determinada formação do aluno. Você consegue identificar alguma orientação (que tipo, para quê, etc) na formação fornecida nas orientações curriculares? Há algum vestígio que você perceba?

13. Qual sua opinião sobre as Orientações Curriculares em Língua Portuguesa e Matemática para o ciclo I?

Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor

1. Quando você soube que os professores (as) iam ser avaliados qual foi sua reação?
2. A escola já tem algum mecanismo de avaliação sobre seu trabalho desenvolvido? Já existia alguma avaliação do trabalho docente feita na própria escola? Se sim, como era?
3. Tem alguma pessoa responsável na escola?
4. Quantas vezes você foi avaliado?
5. Você teve algum retorno?
6. Você tem alguma consideração a fazer sobre o processo de avaliação de seu trabalho?
7. Após o processo de avaliação você pensou em alterar ou mudar sua prática docente? Por quê?
8. Se ocorreu alguma mudança você as considera positivas, negativas ou não ocorreram mudanças? Por favor, justifique sua resposta.
9. O que deveria ser avaliado em sua opinião?
10. A avaliação sobre seu trabalho repercutiu de alguma forma em relação aos tipos de conteúdos trabalhados em classe (exigência maior de um conteúdo, de uma disciplina, de um tema específico)? E em outros aspectos, como atividades diferenciadas, trabalho em grupo, leitura diária, etc.?

Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor?**• Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos – Saresp:**

1. Você conhece o questionário do SARESP direcionado aos pais e alunos?
2. Quando você soube que seu trabalho ia ser avaliado pelos alunos e seus pais qual foi sua reação?
3. Qual sua opinião sobre ser avaliado através de um questionário direcionado aos pais e alunos? Qual sua opinião acerca da avaliação dos pais? No que seria importante?
4. A avaliação de seu trabalho por um questionário direcionado aos pais e alunos influenciou de alguma maneira sobre seu comportamento, atitude, sensibilidade, alertou sobre algo....?
5. A avaliação de seu trabalho através do questionário teve repercussões positivas, negativas ou não teve nenhuma repercussão?
6. Você considera o questionário uma ferramenta pertinente de avaliação sobre o seu trabalho?
7. Você leu o questionário respondido pelos pais de alunos e alunos? Se sim, o que mais lhe chamou a atenção?
8. O resultado do questionário foi utilizado de alguma forma em sua escola?
9. Ao ter contato com os resultados da avaliação, qual foi sua reação?
10. A sua relação com os pais e/ou alunos sofreu alguma alteração após a aplicação do questionário?
11. O questionário, do seu ponto de vista, gerou alguma forma de incômodo em você ou na escola? Qual? Quais?

• Questões sobre o desempenho da unidade escolar – Idesp da escola

1. A partir do rendimento dos alunos que prestam o Saresp juntamente com o fluxo escolar da escola (tempo que o aluno leva para aprender: retido ou não) a SEE gera um índice da escola que é conhecido como IDESP (Índice do Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo)? Você conhece ou já ouviu falar sobre ele? (Foi colocada alguma faixa?)
2. Você sabe qual é o índice atual e a meta a ser atingida por sua escola?
3. Você observou alguma discussão em sua unidade escolar sobre os índices da escola?
4. Qual é a sua opinião sobre o índice de sua escola?
5. Em sua opinião a escola proporciona condições físicas e materiais para se atingir à meta estabelecida?
6. Nas HTPC's (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), nas conversas com outros professores da escola você presenciou algum tipo de discussão (conversa) relativa aos índices de outras escolas que estão melhores ou piores que a sua?

7. Qual a natureza dessas conversas? Como você as classifica?
8. Sua escola está fazendo alguma coisa para que melhore o índice de desempenho?
9. Você percebe ou sente algum tipo de interferência na condução de seu planejamento nas medidas tomadas pela escola? Quando por exemplo a escola quer melhorar o índice e precisa suprir certas defasagens de aprendizagem dos alunos você observa alguma interferência?
10. O que deveria ser feito, na sua opinião, para o aprimoramento da avaliação das escolas e dos professores?

- **Questões sobre a gratificação por desempenho**

1. A partir de 2009 observamos a implantação na rede estadual da política que atrela o valor do bônus recebido pelo professor ao percentual alcançado pela escola em relação à meta estabelecida no começo do ano. Esse tipo de política que relaciona uma bonificação em dinheiro ao desempenho da escola provocou alguma alteração, chegou a influenciar ou direcionar sua prática pedagógica? Como? (Por exemplo, no fazer, no pensar ou no conceber e desenvolver o trabalho em sala de aula? Selecionar determinadas ações e conteúdos....)
2. Você considera essas alterações positivas ou negativas?
3. E a relação profissional com os outros professores (as) sofreu algum tipo de alteração após o estabelecimento dessa política (bônus, índice, desempenho)?
4. Quais foram essas alterações?
5. Você as considera positivas ou negativas? Por favor, justifique sua resposta.
6. Qual sua opinião em condicionar uma gratificação financeira ao estabelecimento de índices e metas para se alcançar em um ambiente escolar? (melhorar a questão: relação entre educação e metas, desempenho, etc..)
7. Você chegou a perceber no seu dia-a-dia na escola algum tipo de disputa entre os professores (as), para se obter a melhor nota no SARESP, por exemplo? Quais foram os critérios....do bônus
8. O recebimento do bônus em dinheiro provocou alguma expectativa ou decepção em você? E nos outros professores (as), você percebeu alguma alteração?
9. Os valores do bônus que cada professor (a) recebe são divulgados entre vocês? Vocês ficam sabendo de alguma forma? Os professores contam um para o outro?
10. Você conhece em sua escola algum professor (a) (sem denominar) que não recebeu o bônus por algum motivo?
11. Se sim, você percebeu ou notou alguma alteração ou reação por parte dele (a) quando ficou sabendo que não ia receber o bônus?

12. Você acredita que ao querer receber o maior valor do bônus os professores (as) poderiam mudar sua forma de dar aula, conduzir ou pensar a prática pedagógica?

APÊNDICE B
MAPEAMENTO DAS ENTREVISTAS - EIXOS DE ANÁLISE

ESCOLA: 1	PROFESSOR: A
Parte I: Informações sobre o professor (a) (Ver quadro 7)	
Parte II: Questões envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola	
1 – Cobrança a partir das Orientações Curriculares - OC e Expectativas de Aprendizagem – EA	
2 – O que é conhecido pelo professor é representado por aquilo que dele é cobrado	
3 – SPfe, pouca informação, implementação fragmentada e impositiva	
4 – A partir das EA são atrelados a prova do SARESP e a BR	
5 – OC e EA: inadequação com a realidade dos alunos	
6 – Nivelamento das cobranças desconsiderando a realidade escolar	
7 – Desinformação com relação aos critérios utilizados para o pagamento da BR	
8 – Repercussões da BR	
<ul style="list-style-type: none"> - Desestímulo em saber que não alcançará a meta - Licença do trabalho - Vai trabalhar doente - Fiscalização do trabalho alheio 	
9 – Imposição da política educacional: gera insatisfação e pouco envolvimento	
10 – As várias ações da política educacional estão extremamente articuladas	
Parte III: Questões envolvendo as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem do ciclo I.	
1 – Material diversificado e rico (mas vem imposto)	
2 – Incoerências entre as OC - EA e os livros didáticos	
3 – Atenção maior para a 1ª e 2ª séries	
4 – Perspectiva de que o ensino vai melhorar nos anos seguintes	
5 – Produção textual: 2ª série melhor que 4ª	
6 – LP e Matemática: características diferentes manifestados no conteúdo a ser trabalhado	
7 – Sentimento de incapacidade com relação aos objetivos a serem alcançados	
8 - Influência no planejamento do professor: a rotina semanal deve se adequar às OC e EA	
9 – Cobrança padronizada: “os alunos estão prontos para o SARESP?” independente do nível em que se encontram	
10 – O desempenho no SARESP e a BR se sobressaem como objetivos gerais	
11 – “Está melhor agora do que antes”	
12 – Mudança verificada na prática do professor: leitura inicial	
13 – Interpretação, situações-problemas: elementos comuns em LP e Matemática	
14 – Forte relação entre as EA e a prova do SARESP: “inclusive com atividades idênticas”	
15 – Desempenho no SARESP: professor é responsabilizado pelos resultados	
16 – Imposição das OC: se não trabalhar não atinge os resultados previstos – culpabilização	
17 – Não há cobranças de outras disciplinas	
18 – OC e EA apresentam vestígios ambíguos com relação à formação	
Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor	

1 – Falta de orientação e participação do professor: influencia no desenvolvimento da proposta
2 – Acompanhamento da aula pela coordenação: possibilidade de cobrança mútua
3 – Mudança do caráter da HTPC: de “informativo” para “formativo”
4 – “Os professores receberam bem a coordenadora em sala de aula”
5 – Coordenadora apresenta postura de colaboração
6 – Antes: avaliação pelo diretor – atualmente: “colaboração que avalia”
7 – Direção fica alheia à avaliação
9 – A coordenadora dá retorno do acompanhamento na HTPC
10 – Avaliar para quê? Para o bônus?
11 – Avaliação como indução dos resultados: alteração da notas baixas de alunos para não influir negativamente no Idesp da escola
12 – Avaliação: acirramento da individualidade entre os professores e os ciclos I, II e EM
13 – Professor responsabilizado pelos resultados
14 – “Professor deve ser avaliado, o problema é a forma”
15 – O acompanhamento da coordenadora em sala de aula e no planejamento influenciou o professor a seguir as OC e as EA
Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor
• Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos - SARESP
1 – Pais e responsáveis distantes da vida escolar do filho: como podem avaliar o professor?
2 – O professor poderia ser avaliado mediante outras formas, não com um questionário
3 – O questionário não influenciou em nada
4 – Pais ou responsáveis, em grande parte, não responderam o questionário
5 – Os professores não tiveram retorno das informações contidas no questionário
6 – Questionário não gerou incômodo nenhum
• Sobre o desempenho da unidade escolar – Idesp da escola
1 – “Discussão”, explicação já permeada pela cobrança
2 – A meta da unidade escolar indica que a comparação não é perante ela mesma: elevação significativa da meta da escola – Resolução 76
3 – Escola não oferece condições para se alcançar o Idesp – reforma no ano letivo inteiro
4 – Comparações com outras escolas produz desestímulo, principalmente no caso de escola com Idesp abaixo do básico
5 – Ambiente impregnado por situações subliminares de competição: estimulando os professores a migrarem entre outras unidades
6 – Nota do SARESP baixa: gera desconforto e vergonha diante os demais professores
7 – Boicote ao SARESP: a SEE foi indiferente, professores que boicotaram sofreram retaliações pelos seus pares e ao mesmo tempo foram responsabilizados pelo baixo desempenho apresentado pela unidade escolar
8 – Observou que o ambiente foi “movimentado buscando a melhoria dos problemas”
9 – A avaliação deveria levar em conta a realidade de cada escola
• Sobre a Gratificação por desempenho (Bonificação por Resultados)
1 – Construção, através de inúmeras propagandas, de uma imagem irreal do professor e de sua condição - consequência: aumento da cobrança sobre os professores
2 – Comparações dos valores recebidos na BR: constrangimento quando o valor é menor

3 – Diferenças dos valores: muitas dúvidas
4 – Bônus maior/menor: comparação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores ao longo do ano letivo
5 – BR: falta de critérios claros; falsas expectativas e frustração com o magistério
6 – Salário baixo produz maior expectativa no valor da BR

ESCOLA: 1	PROFESSORA: B
Parte I: Informações sobre o professor (a) (Ver quadro 7)	
Parte II: Questões envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola	
1 – Apenas ouviu falar do projeto SPFE	
2 – Professor adapta-se para ganhar o bônus	
3 – Educação parece uma mercadoria	
4 – Coordenação da escola direcionou maior atenção a 1ª e 2ª séries	
5 – Não se observa nenhuma cobrança com relação às demais disciplinas (história, geografia, ciências)	
Parte III: Questões envolvendo as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem do ciclo I.	
1 - Coordenação da escola direcionou maior atenção a 1ª e 2ª séries	
2 - Não se observa nenhuma cobrança com relação às demais disciplinas (história, geografia, ciências)	
Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor	
1 – Professora não apresentou receio em ser acompanhada pela coordenadora	
2 – Professora concorda com visita da professora coordenadora à sala	
3 – HTPC: a reunião coletiva apresenta-se atualmente mais voltada a formação	
Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor	
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos – SARESP 	
1 – Não considera o questionário importante pelo fato de que não mudará a realidade escolar	
2 – O questionário não avalia adequadamente o trabalho do professor	
3 – Questionário: pais avaliam aquilo que não conhecem	
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre o desempenho da unidade escolar – Idesp da escola 	
1 – Professora acredita que a escola não atingirá a meta proposta	
2 – Após a reforma da escola e os materiais enviados ela passou a oferecer melhores condições de trabalho	
3 – Segundo a professora há profissionais que deixam muito a desejar	
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre a Gratificação por desempenho (Bonificação por Resultados) 	
1 – O professor altera dados do desempenho do aluno buscando a possibilidade de receber o bônus	
2 – Avaliação atual desconsidera os problemas sociais que perpassam a escola e influenciam no desenvolvimento	
3 – As diferenças dos valores ocasionam conflitos, comparações e atritos entre os professores	
4 – Professores mudam a prática por conta do bônus.	
5 – Professores que ganharam bônus maiores se tornam referência para outros professores	

ESCOLA: 2	PROFESSOR: C
Parte I: Informações sobre o professor (a) (Ver quadro 7)	
Parte II: Questões envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola	
1 – Escola perdeu sua especificidade	
2 – Professor apenas executa as ações, não participa da elaboração das propostas	
3 – Último governo avançou nas propostas que pressionam e orientam o professor em como se deve trabalhar	
4 – Coordenadora segue a risca as orientações da DE: pressiona os professores	
5 – Proposta é impositiva	
6 – Pressão recai principalmente sobre os professores de 4ª série	
7 – Ambiente responsabilizador: todos os olhos se voltam para o professor da 4ª série (depende dele para a escola atingir ou não a meta)	
8 – Constantes aumentos da meta (anual)	
9 – Antes: vários cursos de capacitação hoje: formação na HTPC	
10 – Professor utiliza o método, o material, a atividade que acredita, selecionando o que é bom ou ruim	
11 – Desestímulo docente	
12 – Cobrança permanente: atrapalha	
13 – Interferência na prática do professor: leitura inicial diária	
14 – Discordância com o método atual que valoriza apenas a produção textual...	
Parte III: Questões envolvendo as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem do ciclo I.	
1 – Atividades desenvolvidas de acordo com as OC	
2 – OC e EA: nível muito elevado. Não considera as diversas realidades: padronização curricular	
3 – OC e EA: Produção textual, reescrita, correção coletiva	
4 – Gramática é secundarizada	
5 – Atividades baseadas na proposta do SARESP proporcionando “ações mecânicas e condicionadas (provas com alternativas)	
6 – Prepara-se o aluno o ano todo para a prova, portanto ele não irá mal	
7 – OC e EA em LP prevalecem a produção textual, reescrita e correção coletiva, já em Matemática predominam as situações-problemas	
8 – Cobrança intensiva de reescrita, produção e correção coletiva	
9 – Intensificação do trabalho docente: preenchimento de vários documentos	
10 – Verificação, pela coordenadora, dos conteúdos dados cruzando-se a rotina semanal com o caderno do aluno	
11 – Prova do SAREP: preocupação durante o ano inteiro	
12 – Diferenças entre o que se pede para trabalhar e a prova do SARESP	
13 – “Troca de professores na prova do SARESP é um absurdo”	
14 – Clima para que se siga as OC e as EA	
15 – Maior preocupação no ciclo I é que os alunos estejam alfabetizados	
16 – Não se verifica cobrança para se trabalhar as demais disciplinas, apenas LP e Matemática	
Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor	
1 – O professor que avalia deve saber mais que os seus avaliados: isso não acontece	
2 – Os professores não gostam de serem acompanhados em sala de aula	

3 – Professor tenta desconsiderar presença do coordenador dentro da sala de aula
4 – Coordenador observa tudo: “como as crianças estão sentadas, se o professor anda na sala de aula, a forma de se colocar na lousa, se o aluno chama o professor e este atende, tudo, tudo, tudo.”
5 – Acompanhamento da coordenação deixa os alunos mais agitados
6 – Coordenadora avisa quando vai entrar
7 – Professor acata as sugestões que ele acredita que sejam boas
8 – A avaliação quer crucificar (responsabilizar) o professor
9 – Foi observado que os professores, por medo de serem mal avaliados, acabam aderindo à proposta
Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor
• Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos - SARESP
1 – Pais não devem avaliar o professor
2 – Pais não tem condições de avaliar o trabalho do professor
3 – Contrário à participação dos pais na escola
4 – Professor estuda muito não precisando de sugestões de pais
5 – Questionário promoveu situações em que outros professores estimularam negativamente que os alunos fizessem a avaliação do professor da sala
6 – “Questionário é um absurdo”
7 – Questionário não foi utilizado na escola
• Sobre o desempenho da unidade escolar – Idesp da escola
1 – Escola colocou uma faixa apresentando à comunidade seu desempenho: publicização dos resultados
2 – Medo constante de que o índice caia
3 – HTPC: reuniões voltadas para discutir formas para que o Idesp não caia
4 – A SEE desconsidera na prova do SARESP a sala com alunos especiais (SR)
5 – Idesp pode ser reduzido nas escolas que apresentarem sala de recursos
6 – Aluno com alguma deficiência é considerado como os demais alunos, inclusive seu desempenho
7 – A escola não oferece condições físicas, materiais e pedagógicas adequadas
8 – Professores que vem de outras escolas comparam o desempenho de cada unidade
9 – Professores sabem, pelos comentários, quais são as boas e as escolas ruins
10 – Ambiente permeado pela busca da melhora do índice
11- Solicita-se para que todos sigam as orientações para que o índice não caia
12 – Ações para que o índice índice atual não caia: recuperação paralela e contínua
• Sobre a Gratificação por desempenho (Bonificação por Resultados)
1 – Uma das mudanças do comportamento do professor se dá principalmente pela redução das faltas
2 – BR: comparação de quem ganhou mais – competição
3 – Favorável a aumento salarial e não a política de BR
4 – BR: estimula comparação da vida funcional de cada professor. Ex.: quantas faltas você teve, nota do SARESP...
5 – BR é uma chantagem. Professor sempre deve dar o melhor independente de BR

6 – Muitos professores trabalham para atingir a meta e ir bem no SARESP

7 – BR com valor alto: vestígio de certo reconhecimento – divulgação entre professores
--

ESCOLA: 2	PROFESSORA: D
Parte I: Informações sobre o professor (a) (Ver quadro 7)	
Parte II: Questões envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola	
1 – Verticalismo curricular: a proposta vem pronta	
2 – A proposta não foi apresentada aos professores, apenas trechos e fragmentos	
3 – Impositividade e fragmentação com destaque às metas e as expectativas	
4 – A meta da escola é recorrentemente citada	
5 – A política de metas não leva em conta as diferenças sociais, as dificuldades específicas e diversas deficiências	
6 – A política de metas, BR e avaliação por desempenho gera interferências psíquicas, desmotiva e cria a sensação de que o trabalho poderia ter sido desenvolvido de maneira melhor	
7 – Comparação do trabalho desenvolvido e do rendimento dos professores de uma mesma série tomando como referência o melhor desempenho docente nas avaliações	
8 – Política atual desconsidera aspectos específicos tais como as dificuldades de aprendizagem que exigem intervenções diferenciadas	
9 – Aparente controle e quantificação do processo pedagógico	
10 – Falta de espaço para a discussão pedagógica	
11 – Cobranças diretas e indiretas (professores e direção) acerca do desempenho de cada professor	
12 – Responsabilização individual pelos resultados perante o coletivo: ambiente que enaltece os bons resultados e culpabiliza os ruins	
13 – Impositividade e falta de autonomia ao trabalho docente	
14 – Relações aparentemente giram em torno da meta a ser atingida: “parece um formigueiro, se você não trabalhar você é excluído do meio.”	
Parte III: Questões envolvendo as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem do ciclo I.	
1 – Fragmentação e desconexão entre os conteúdos e a realidade dos alunos	
2 – As OC e as cobranças não fizeram a professora mudar a prática mas refletir sobre sua intervenção de modo a fazer uma junção entre o que está sendo cobrado e sua prática em sala de aula	
3 – Professora não segue a risca às OC	
4 – O que é pedido para se trabalhar diariamente apresenta diferença do que é cobrado no SARESP	
5 – Cobrança das OC, sobretudo do professor coordenador	
6 – Professora cria estratégias para garantir autonomia de seu trabalho ao mesmo tempo que evita reprimendas – caso da rotina semanal	
7 – Não se observou cobranças para outras disciplinas	
8 – No âmbito teórico da proposta o princípio de formação crítica não condiz com as atividades específicas propostas	
.	
Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor	
1 – A avaliação efetuada pela coordenação é frágil com relação aos princípios formativos aproximando-se mais a um acompanhamento regido pelas necessidades e imposições burocráticas	

2 – Ensino minimalista: para o ciclo I a exigência é que estejam alfabetizados
3 – A avaliação da coordenadora serviu como alerta e para reflexão daquilo que poderia melhorar
4 – Professor sugere outra forma de avaliar o professor: avaliação que considere o professor um sujeito
Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor
• Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos – SARESP
1 – Questionário fechado não permite outras opiniões e assuntos pertinentes
2 – A utilização do questionário significa que o governo não quer outra forma de avaliação, como por exemplo, democrática que considera o professor como sujeito
3 – Questionário não influenciou o trabalho da professora
• Sobre o desempenho da unidade escolar – Idesp da escola
1 – Discussões nas classes com um tom de cobrança
2 – Comparações do desempenho de cada sala
3 – Percebe-se um ambiente de cobrança, atrito e comparação
4 – Divulgação dos resultados de cada sala coletivamente: repercussões na auto-estima dos professores
5 – A escola não oferece condições materiais adequadas
6 – O desempenho de outras unidades escolares é comentado e muitas vezes são comparados
7 – Professores são intensivamente cobrados pelas ações com relação aos alunos com dificuldades
8 – A avaliação do professor deveria envolver o próprio professor numa ação dialógica
• Sobre a Gratificação por desempenho (Bonificação por Resultados)
1 – O bônus não influencia na tomada de decisões
2 – Medidas interferem no ambiente escolar promovendo, entre outros, comentários comparativos acerca do trabalho dos professores
3 – Percebe-se maior preocupação por parte da SEE com a Informação em detrimento da formação
4 – Os alunos que apresentam diversos problemas de aprendizagem são avaliados como os demais
5 – Frustração ao não receber a BR
6 – Clima de constrangimento quando algum professor que não recebeu está no meio daqueles que receberam no momento da divulgação da BR
7 – A BR não afeta a prática docente da professora entrevistada
8 – Professora acredita que professor pode ser influenciado pelas medidas exemplo: simuladinho

ESCOLA: 3	PROFESSOR: E
Parte I: Informações sobre o professor (a) (Ver quadro 7)	
Parte II: Questões envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola	
1 – Aplicação de metas e índices à crianças: incoerência	
2 – Professor sente-se muito pressionado pelas medidas	
3 – Propaganda governamental manipula a opinião pública escamoteando a realidade da escola	
4 – “Ler e Escrever é um BM projeto”	
5 – Imposição da política educacional	
Parte III: Questões envolvendo as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem do ciclo I.	
6 – Pressão em cima dos professores da 4ª série: escola depende do desempenho deles para o recebimento da BR	
7 – Perda da autonomia e controle sobre o trabalho do professor	
8 – Ambiente permeado por um clima de cobrança	
9 – Cobrança pela família motivada pelas propagandas governamentais na TV	
10 – Mudanças atuais são negativas	
11 – Avaliação imposta	
12 – OC e EA: não atende às necessidades dos alunos – “fora da realidade”	
13 – OC e EA: influenciaram a prática pedagógica do professor: cobrança e verificação dos conteúdos através da Rotina Semanal	
14 – LP: conteúdos mais voltados à produção textual, a leitura e a interpretação. Gramática foi secundarizada	
15 – Matemática: ênfase à situações-problemas	
16 – Trabalho do professor: preparação dos alunos para o SARESP	
17 – Discussão na HTPC é voltada para a construção de formas e estratégias para se atingir às metas	
18 – Cobrança da direção: aprovação no SARESP	
19 – Apenas são cobrados os conteúdos relativos à prova do SARESP	
20 – SEE: são cobrados apenas LP e Matemática; não há cobrança para outras disciplinas	
21 – Formação do aluno: incompleta, versão técnica	
22 – Formação básica aquém do ideal	
23 – OC e EA: impositiva e desconexa com a realidade dos alunos	
Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor	
1 – A capacidade profissional de cada professor faz com que ele “se garanta” quando é observado pela coordenação	
2 – Professor geralmente é observado 3 vezes ao ano	
3 – Observação não produziu mudança na prática docente	
Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor	
<ul style="list-style-type: none"> • Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos - SARESP 	

1 – Indignação com o questionário (aparentemente quanto maior o Idesp da unidade maior a participação e cobrança dos pais)
2 – Pais que não participaram ativamente da vida escolar de seus filhos são obrigados a avaliar o professor
3 – Questionário: gerou desconforto
4 – Como quantificar através de notas a capacidade do professor?
5 – Questionário não foi utilizado posteriormente na escola
6 – Mecanismo inapropriado para verificar a capacidade do professor
• Sobre o desempenho da unidade escolar – Idesp da escola
1 – Meta, índice: assuntos recorrentes na HTPC
2 – Problema é a utilização dos índices produzidos (utilizar contra quem?)
3 – Migração de professores entre as escolas: professores procuram escolas que atinjam o índice e ganhem o bônus
4 – Na atribuição professores selecionam escolas: critério é o recebimento do bônus
5 – Política que evidencia o trabalho individual/coletivo do professor tanto negativamente como positivamente
6 – Professor deve treinar seus alunos para o SARESP: desestímulo docente
7 – Conteúdos voltados à exigência do SARESP
8 – Professor deve ser avaliado, o problema é a forma
• Sobre a Gratificação por desempenho (Bonificação por Resultados)
1 – BR: esmola que promove humilhação
2 – Discussão do desempenho individual do professor: desconforto
3 – Escola que não atinge meta fazem com que seus professores fiquem constrangidos
4 – Situação do ambiente escolar não foi pior devido à conduta da coordenadora
5 – Política da SEE desconsidera fatores externos (sociais) em suas cobranças
6 – Ambiente permeado pela política da BR
7 – Idesp, metas e BR: geram insegurança ao professor

ESCOLA: 3	PROFESSORA: F
Parte I: Informações sobre o professor (a) (Ver quadro 7)	
Parte II: Questões envolvendo o projeto São Paulo Faz Escola	
1 – Diversos projetos que o professor deve dar conta, papéis a preencher: intensificação do trabalho docente	
2 – Verticalização das reformas	
3 – A escola não conhece com profundidade o projeto	
4 – META gera apreensividade, expectativa e preocupação nos professores	
5 – Professor sente-se preocupado em não atingir a META e prejudicar os demais professores que dependem de seu desempenho para ganhar a BR	
6 – Mudança no hábito do professor: Leitura diária	
7 – Mudança na forma: utilização de situações de aprendizagem	
8 – Cobrança do “novo” por parte da SEE e do “tradicional” por parte dos pais gera desconforto	
9 – Comunidade cobra muito – cobra nível de “escola particular”	
10 – Discordância da imposição da META e do SARESP	
Parte III: Questões envolvendo as Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem do ciclo I.	
1 – Em LP o foco é na leitura e escrita com variedade textual	
2 – Em Matemática focaliza-se o raciocínio lógico	
3 – Medidas influenciam a forma de dar a aula	
4 – Observa-se certa pressão da direção e coordenação para que siga as OC	
5 – As relações parecem girar em torno da META	
6 – A partir da inserção da META o professor se cobra independente da direção e coordenação	
7 – Não há cobrança de outras disciplinas	
8 – Verticalidade do projeto	
.	
Parte IV: Questões sobre o processo de avaliação interna sobre o professor	
1 – Avaliação pela coordenação não gerou desconforto algum	
2 – Coordenação avisa quando entrará na sala de aula	
3 – Discordância do processo de avaliação pela coordenação: acompanhar a aula	
4 – Grande parte dos professores estão trabalhando as OC e expectativas de aprendizagem	
Parte V: Questões sobre o processo de avaliação externa do professor	
• Sobre o questionário direcionado aos pais e alunos – SARESP	
1 – Discordância pela avaliação efetuada pelo questionário	
2 – Pais não conhecem a escola para avaliar	
3 – O questionário incomoda principalmente quando as respostas avaliativas não condizem com a realidade	
4 – Questionário não reflete a realidade escolar	
5 – Questionário pode levar os pais a terem falsas impressões sobre os professores	

• Sobre o desempenho da unidade escolar – Idesp da escola
1 – Professor citou que observou escolas que chegaram a divulgar no jornal os resultados obtidos pela escola
2 – Professores acabam ficando responsáveis pelo desempenho: preocupação em conseguir atingir a META
3 – Comentários no ambiente escolar do desempenho de outras escolas
4 – Afunilamento da divulgação dos resultados: escola, classe e por aluno
5 – Processo de divulgação dos resultados pode possibilitar discriminação com as escolas de baixo desempenho
• Sobre a Gratificação por desempenho (Bonificação por Resultados)
1 – BR leva professor a questionar o ganho de outros professores (caso de professor readaptado que recebeu BR equivalente ao professor da sala)
2 – Informações proferidas nas propagandas da TV de que o professor ganhará 12, 15 mil reais não condiz com a realidade
3 – O ambiente “modela” as ações dos professores, mesmo que inconscientemente
.

ANEXOS

ANEXO A

LEIS COMPLEMENTARES, DECRETOS E RESOLUÇÕES



Diário Oficial
Estado de São Paulo
José Serra - Governador

PODER
Executivo
SEÇÃO I

Palácio dos Bandeirantes Av. Morumbi 4.500 Morumbi São Paulo CEP 05650-000 Tel. 2193-8000
Volume 118 • Número 239 • São Paulo, quinta-feira, 18 de dezembro de 2008 www.imprensaoficial.com.br

imprensaoficial

LEI COMPLEMENTAR Nº 1078, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008

Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - Fica instituída, nos termos desta lei complementar, Bonificação por Resultados - BR, a ser paga 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.

Artigo 2º - A Bonificação por Resultados - BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração.

§ 1º - A Bonificação por Resultados - BR não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários e de assistência médica.

§ 2º - A Bonificação por Resultados - BR não será considerada para fins de determinação do limite a que se refere o inciso XII do artigo 115 da Constituição Estadual.

Artigo 3º - A Bonificação por Resultados - BR será paga na proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções, observados os artigos 8º, 9º e 10 desta lei complementar.

§ 1º - Para os fins do disposto no "caput" deste artigo, as unidades de ensino e administrativas serão submetidas à avaliação destinada a apurar os resultados obtidos em cada período, de acordo com os indicadores e metas referidos nos artigos 4º a 7º desta lei complementar.

§ 2º - As metas deverão evoluir positivamente em relação aos mesmos indicadores do período imediatamente anterior ao de sua definição, excluídas alterações de ordem conjuntural que independam da ação do Estado, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação.

Artigo 4º - Para fins de aplicação do disposto nesta lei complementar, considera-se:

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 refe-

tes 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.

Artigo 5º - A avaliação de resultados a que se refere o § 1º do artigo 3º desta lei complementar 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 de absenteísmo.

Parágrafo único - Os indicadores a que se refere o "caput" deste 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.

Artigo 6º - Os indicadores globais e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de toda a Secretaria da Educação, 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.

Artigo 7º - Cabe ao Secretário da Educação a definição de indicadores específicos e seus critérios de apuração e avaliação, bem como as metas de cada unidade de ensino e administrativa.

§ 1º - Os indicadores, critérios e metas das unidades de ensino e administrativas deverão estar alinhados com os definidos para toda a Secretaria da Educação.

§ 2º - Dar-se-á ampla publicidade às informações utilizadas para a definição e apuração das metas referidas no "caput" deste artigo.

Artigo 8º - A avaliação de que trata o § 1º do artigo

3º desta lei complementar será realizada em periodicidade não 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.

§ 1º - O período de avaliação será definido pelo Secretário da Educação.

§ 2º - As regras para a interposição de recursos sobre os resultados obtidos pela unidade de ensino ou administrativa no processo de avaliação, seu julgamento e demais providências serão estabelecidas por resolução do Secretário da Educação.

§ 3º - Independente da periodicidade da avaliação relativa à Bonificação por Resultados - BR, o Secretário da Educação poderá determinar avaliações de acompanhamento em períodos inferiores, para fins de ajuste ou correção de trajetória institucional.

Artigo 9º - O valor da Bonificação por Resultados - 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.

§ 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.

Artigo 10 - A Bonificação por Resultados - BR será paga ao servidor que tenha participado do processo para cumprimento das metas em pelo menos 2/3 (dois terços) do período de avaliação.

§ 1º - Os servidores transferidos ou afastados durante o período de avaliação farão jus à Bonificação por Resultados - BR, proporcionalmente aos dias de efetivo exercício na Secretaria da Educação, desde que cumprido o tempo mínimo de participação previsto no "caput" deste artigo.

§ 2º - Aplica-se o disposto no § 1º deste artigo aos

servidores que passarem a ter efetivo exercício na Secretaria da Educação durante o período de avaliação, inclusive na hipótese de afastamento de órgãos, entidades ou Poderes, de qualquer dos entes federativos.

§ 3º - O servidor afastado com fundamento na Lei Complementar nº 343, de 6 de janeiro de 1984, fará jus à Bonificação por Resultados - BR, de que trata esta lei complementar, nos termos a serem definidos em decreto.

Artigo 11 - Os servidores pertencentes aos quadros de pessoal da Secretaria da Educação afastados para os fins do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município farão jus à Bonificação por Resultados - BR, desde que as escolas ou os municípios destinatários do afastamento participem do sistema de avaliação, nos termos desta lei complementar e de sua regulamentação.

Parágrafo único - Até a adesão das escolas ou municípios ao sistema de avaliação, os servidores de que trata o "caput" deste artigo poderão receber a Bonificação por Resultados - BR, conforme definido em decreto.

Artigo 12 - É vedado o pagamento da Bonificação por Resultados - BR, nos termos desta lei complementar, aos:

I - servidores que percebam vantagens de mesma natureza;

II - servidores da Secretaria de Educação afastados para outros órgãos, entidades ou Poderes, de qualquer dos entes federativos, salvo nas hipóteses previstas nesta lei complementar;

III - aposentados e pensionistas.

Artigo 13 - O Poder Executivo poderá destinar recursos orçamentários adicionais às unidades de ensino e administrativas da Secretaria da Educação que apresentarem maior índice de cumprimento de metas, nos termos desta lei complementar, conforme os resultados obtidos no período de 1 (um) ano de avaliação, como estímulo à contínua melhoria do desempenho institucional.

Parágrafo único - Os recursos orçamentários adicionais de que trata o "caput" deste artigo não poderão ser utilizados para o pagamento de despesas consideradas como de pessoal e encargos sociais.

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.

Artigo 15 - As despesas decorrentes da aplicação desta lei complementar correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento vigente, ficando o Poder Executivo autorizado a abrir créditos suplementares, se necessário, mediante a utilização de recursos nos termos do artigo 43 da Lei federal nº 4.320, de 17 de março de 1964.

Artigo 16 - Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 17 de dezembro de 2008.

JOSÉ SERRA

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação

Mauro Ricardo Machado Costa

Secretário da Fazenda

Francisco Vidal Luna

Secretário de Economia e Planejamento

Sidney Estanislau Beraldo

Secretário de Gestão Pública

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 17 de dezembro de 2008.

ação original

ação anterior

Asterisco (*)	Houve Modificação
Texto em azul	Redação dos dispositivos alterados
Texto em verde	Redação dos dispositivos revogados
Texto em vermelho	Redação dos dispositivos incluídos

Decreto Nº 40.999, de 8 de julho de 1996 do Estado de São Paulo

Institui o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do servidor público MÁRIO COVAS, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e considerando que um sistema de gestão comprometido com a elevação dos níveis de qualidade e produtividade do Serviço Público e com a revalorização de seus servidores requer um programa permanente de avaliação de desempenho, Decreta:

Artigo 1.º - Fica instituído o Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do servidor público civil regido pela Lei nº [10.261](#), de 28 de outubro de 1968, pela Lei nº [500](#), de 13 de novembro de 1974, e pela Consolidação das Leis do Trabalho - [CLT](#), no âmbito das Secretarias de Estado, da Procuradoria Geral do Estado e das Autarquias.

Artigo 2.º - Os dados obtidos com a execução do Programa instituído pelo artigo anterior deverão subsidiar os órgãos de recursos humanos na programação de ações de capacitação e desenvolvimento do servidor público.

Artigo 3.º - A avaliação de que trata este decreto não abrangerá os servidores:

I - ocupantes de cargos ou funções de:

- a) Secretário de Estado, Assessor Especial do Governador, Secretário Adjunto, Secretário Particular, Assistente Especial do Governador e Chefe de Gabinete;
- b) Procurador Geral do Estado, Procurador Geral do Estado Adjunto, Procurador do Estado Corregedor Geral e Procurador do Estado Chefe de Gabinete;
- c) Delegado Geral de Polícia e Coordenador de Polícia;
- d) Chefe de Cerimonial, Coordenador, Coordenador de Saúde, Coordenador da Fazenda Estadual, Presidente da Junta Comercial e Presidente da Corregedoria Administrativa do Estado;
- e) Superintendente e Chefe de Gabinete de Autarquia;

II - admitidos para a função de Professor estagiário, nos termos do artigo [103](#) da Lei Complementar nº [444](#), de 27 de dezembro de 1985;

III - admitidos para a função de Professor, nas situações previstas no artigo [17](#) da Lei Complementar nº [444](#), de 27 de dezembro de 1985, e que não foram abrangidos pelo artigo 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da [Constituição Federal](#);

IV - admitidos para as funções-atividades de Servente de Escola, Inspetor de Alunos, Oficial de Escola e Assistente de Administração Escolar, nos termos do artigo [13](#) da Lei nº [7.698](#), de 10 de janeiro de 1992;

V - admitidos para o desempenho temporário de funções-atividades em unidades de saúde destinadas à prestação de assistência médico-hospitalar, vigilância sanitária e vigilância epidemiológica, nos termos da Lei Complementar nº [733](#), de 23 de novembro de 1993;

VI - afastados para ocupar cargo em sindicato de categoria, nos termos do § 1.º do artigo 125 da Constituição do Estado ou para exercer mandato de dirigente em entidades de classe, de acordo com a Lei Complementar nº [343](#), de 6 de janeiro de 1984;

VII - afastados para o exercício de mandato eletivo, nos termos do artigo [38](#) da [Constituição Federal](#);

VIII - licenciados para tratar de interesses particulares, de acordo com o artigo [202](#) da Lei nº [10.261](#), de 28 de outubro de 1968;

IX - afastados com prejuízo de vencimentos ou salários, nos termos da legislação vigente;

X - afastados para frequentar curso de pós-graduação.

Parágrafo único - A avaliação não abrangerá, ainda, os ocupantes dos demais cargos ou funções de níveis iguais ou equivalentes àqueles especificados no inciso I deste artigo.

Artigo 4.º - Os servidores serão avaliados no cargo, função ou função-atividade que estiverem exercendo.

Artigo 5.º - Os servidores que acumulam cargos ou funções, na conformidade do artigo [37](#), inciso [XVI](#), da [Constituição Federal](#), serão avaliados em cada uma das situações.

Artigo 6.º - A avaliação do servidor será feita pelo superior imediato.

Artigo 7.º - Dos procedimentos relativos à avaliação de desempenho, somente caberá recurso ao superior mediato.

Artigo 8.º - O prazo para o recurso a que se refere o artigo anterior é de 10 (dez) dias úteis a contar da ciência do resultado da avaliação.

Artigo 9.º - Acolhido o recurso, será revista a avaliação efetuada pelo chefe imediato.

Artigo 10 - O processo avaliatório será efetuado, semestralmente, observada a periodicidade de duas avaliações por ano.

Artigo 11 - A Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público definirá as datas e os procedimentos relativos à execução da avaliação de desempenho de que trata este decreto.

Artigo 12 - A critério da Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público, após estudos circunstanciados, poderão ser excluídas carreiras, classes ou séries de classes da avaliação de desempenho de que trata este decreto.

Artigo 13 - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Disposição Transitória

Artigo Único - O processo avaliatório do primeiro semestre, a que se refere o artigo 10 deste decreto, iniciar-se-á, excepcionalmente, a partir de 15 de julho de 1996. Palácio dos Bandeirantes, 8 de julho de 1996

MÁRIO COVAS

Fernando Gomez Carmona

Secretário da Administração e Modernização do Serviço Público

Antônio Angarita

Secretário do Governo e Gestão Estratégica, Respondendo pelo Expediente da Secretaria de Agricultura e Abastecimento

Emerson Kapaz

Secretário da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico

Marcos Ribeiro de Mendonça

Secretário da Cultura

Teresa Roserley Neubauer da Silva

Secretária da Educação

David Zylbersztajn

Secretário de Energia

Benedito Dias Ramos Neto

Secretário-Adjunto, Respondendo pelo Expediente da Secretaria de Esportes e Turismo

Yoshiaki Nakano

Secretário da Fazenda

((Hugo Vinícius Scherer Marques da Rosa

Secretário de Recursos Hídricos, Saneamento e Obras, Respondendo pelo Expediente da Secretaria da Habitação

Plínio Oswaldo Assmann

Secretário dos Transportes Belisário dos Santos Junior Secretário da Justiça e da Defesa da Cidadania

Stela Goldenstein

Secretária-Adjunta da Secretaria do Meio Ambiente

Marta Teresinha Godinho

Secretária da Criança, Família e Bem-Estar Social

André Franco Montoro Filho

Secretário de Economia e Planejamento

José da Silva Guedes

Secretário da Saúde

José Afonso da Silva

Secretário da Segurança Pública

João Benedicto de Azevedo Marques

Secretário da Administração Penitenciária

Cláudio de Senna Frederico

Secretário dos Transportes Metropolitanos

Walter Barelli

Secretário do Emprego e Relações do Trabalho

Antônio de Pádua Perosa

Secretário-Adjunto da Secretaria de Recursos Hídricos, Saneamento e Obras

Robson Marinho

Secretário-Chefe da Casa Civil

Antônio Angarita

Secretário do Governo e Gestão Estratégica Publicado na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, aos 8 de julho de 1996.

Secretário do Governo e Gestão Estratégica Publicado na Secretaria de Estado do Governo e Gestão Estratégica, aos 8 de julho de 1996.

Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007

Dispõe sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

JOSÉ SERRA, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, no uso de suas atribuições legais e com fundamento nos artigos 47, inciso XIX, alínea "a", e 127 da Constituição Estadual, Decreta:

Artigo 1º - O integrante do Quadro do Magistério, nomeado para prover cargo efetivo, mediante concurso público, somente será considerado estável após um período de 1.095 (um mil e noventa e cinco) dias de efetivo exercício, durante o qual estará condicionado à avaliação especial de desempenho.

Parágrafo único - Nas hipóteses de acumulação lícita de cargos, previstas no inciso XVI do artigo 37 da Constituição Federal, o disposto no "caput" deste artigo será cumprido em relação a cada um dos cargos, separadamente, inclusive no caso de acumulação de cargos de mesma denominação, vedado o aproveitamento de prazos ou de pontuações decorrentes de períodos de estágio probatório anteriormente avaliados.

Artigo 2º - A avaliação especial de desempenho tem por objetivos:

I - contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual;

II - aferir o desempenho do servidor em sua função, para aprimorá-lo;

III - fornecer subsídios à gestão de política de recursos humanos;

IV - promover a adequação funcional do servidor.

Artigo 3º - A avaliação especial de desempenho obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e ampla defesa, e deverá observar os seguintes requisitos:

I - assiduidade;

II - disciplina;

III - capacidade de iniciativa;

IV - responsabilidade;

V - comprometimento com a Administração Pública;

VI - eficiência;

VII - produtividade.

Artigo 4º - No período do estágio probatório, o integrante do Quadro do Magistério será submetido a avaliações periódicas, de acordo com a classe a qual pertence, por Comissões de Avaliação Especial de Desempenho.

§ 1º - O Titular da Pasta da Educação instituirá as Comissões de Avaliação Especial de Desempenho, a que se refere o "caput" deste artigo, e designará seus membros.

§ 2º - As avaliações previstas no artigo 1º deste decreto serão efetuadas com fundamento em instrumentos de informações padronizados e em critérios a serem estabelecidos em normas da Secretaria da Educação.

§ 3º - O resultado insatisfatório obtido nas avaliações especiais acarretará a exoneração do respectivo cargo, obedecidos os procedimentos de que trata o artigo 6º deste decreto.

Artigo 5º - O período do estágio probatório será contado a partir do primeiro dia de exercício no cargo, ficando suspensa e prorrogada a contagem de tempo e a avaliação para efeito de homologação do estágio probatório, nos seguintes casos:

I - licença para tratamento de saúde;

II - licença por motivo de doença em pessoa da família;

III - licença gestante;

IV - afastamento para concorrer a cargo eletivo;

V - licença para exercer mandato eletivo;

VI - licença por acidente em serviço;

VII - licença especial para atender menor adotado;

VIII - readaptação funcional;

IX - designado ou afastado para o exercício de funções com atribuições diversas de seu cargo.

Parágrafo único - A atuação em atividades com as mesmas atribuições do cargo de provimento efetivo, em local diverso daquele de sua classificação, não acarretará a suspensão ou prorrogação da contagem de tempo.

Artigo 6º - Decorridos 30 (trinta) meses de estágio probatório, as Comissões Especiais deverão, no prazo de 40 (quarenta) dias, apresentar ao órgão setorial de recursos humanos, da Secretaria da Educação, relatório conclusivo sobre a aprovação ou não do integrante do Quadro do Magistério, propondo sua exoneração ou a confirmação no cargo, com base nos resultados das avaliações especiais de desempenho, sem prejuízo da continuidade de apuração dos fatores enumerados nos incisos I a VII do artigo 3º deste decreto.

§ 1º - No caso de proposta de exoneração, deverá ser dada ciência ao interessado, imediatamente após a propositura, assegurando-lhe o direito à ampla defesa, que poderá ser apresentada pessoalmente ou por procurador constituído, no prazo de 10 (dez) dias, contados da data da ciência.

§ 2º - Após apresentada a defesa, a Comissão Especial terá o prazo de 20 (vinte) dias para oferecer novo relatório ao órgão setorial de recursos humanos, a ser submetido ao Secretário da Educação, para decisão final.

§ 3º - O ato de confirmação no cargo ou de exoneração do integrante do Quadro do Magistério deverá ser publicado pela autoridade competente até o penúltimo dia do estágio probatório.

Artigo 7º - No caso de confirmação no cargo, o integrante do Quadro do Magistério será considerado estável, nos termos do artigo 41 da Constituição Federal, com redação alterada pelo artigo 6º da Emenda Constitucional nº 19/98, a partir da data imediatamente subsequente à do término do estágio.

Artigo 8º - O servidor, durante o período de estágio probatório, estará sujeito às penalidades previstas na Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968.

Artigo 9º - A Secretaria da Educação editará normas complementares às disposições do presente decreto, especialmente quanto a:

- I - estabelecimento de critérios e do processo de avaliação;
- II - constituição e competências das Comissões de Avaliação;
- III - definição de procedimentos para reconsideração e recurso.

Artigo 10 - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 9 de novembro de 2007

JOSÉ SERRA

Resolução SE - 74, de 6-11-2008

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, resolve:

Artigo 1º - Fica instituído, o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas que 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.

Artigo 2º - O IDESP é calculado considerando 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.

Artigo 3º - 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.

Artigo 4º - 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.

Artigo 5º - Esta resolução entra em vigor da data de sua publicação.

Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009.

Dispõe sobre a definição dos indicadores globais 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.

OS SECRETÁRIOS DA CASA CIVIL, FAZENDA, ECONOMIA E PLANEJAMENTO E DE GESTÃO PÚBLICA, considerando o disposto no artigo 6º da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, resolvem:

CAPÍTULO I**Das Disposições Preliminares**

Artigo 1º - Ficam definidos os seguintes indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar 1078 de 17 de dezembro de 2008:

- I – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 1ª a 4ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino;
- II – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino; e
- III – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) do ensino médio da rede estadual de ensino;

Parágrafo único – Os indicadores a que se refere este artigo serão apurados e avaliados anualmente.

Artigo 2º - Para fins desta resolução, entende-se como nível de ensino os seguintes ciclos:
 I - 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
 II - 5ª a 8ª série do ensino fundamental; e
 III - 1ª a 3ª série do ensino médio.

CAPÍTULO II **Da apuração dos indicadores e fixação das metas**

SEÇÃO I **Da apuração dos indicadores**

Artigo 3º - O IDESP para cada nível de ensino será calculado como a média simples do IDESP obtido nas disciplinas de português e matemática no nível correspondente, na seguinte forma:

$$\text{IDESP}_{\text{nível}} = (\text{IDESP}_{\text{PORT}} + \text{IDESP}_{\text{MAT}})/2$$

Artigo 4º - o IDESP de cada disciplina é o produto do indicador de desempenho escolar (ID) pelo indicador de fluxo escolar (IF), ambos do nível correspondente, multiplicado por 10 (dez), na seguinte forma:

$$\text{IDESP}_{\text{disciplina}} = \text{ID}_{\text{disciplina}} \times \text{IF} \times 10$$

Artigo 5º - O índice de desempenho escolar (ID) é o resultado da subtração da unidade pela razão entre a defasagem (DEF) e o número 3 (três), na seguinte forma:

$$\text{ID}_{\text{disciplina}} = 1 - (\text{DEF}/3)$$

Artigo 6º - Para o cálculo da defasagem (DEF), os alunos avaliados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foram classificados, de acordo com suas notas e na disciplina e no nível correspondente em quatro níveis de proficiência: Abaixo do Básico (AB), Básico (B), Proficiente (P) e Avançado (A).

§ 1º - A interpretação pedagógica de cada grau de defasagem, bem como o intervalo da notas utilizado para o enquadramento em cada grau de defasagem para cada nível e disciplina estão definidos no Anexo desta resolução.

§ 2º - Para cada nível de proficiência, atribuir-se-á um valor de acordo com a tabela a seguir:

Nível Proficiência	Valor
Abaixo do Básico - AB	3
Básico - B	2
Proficiência - P	1
Avançado - A	0

§ 3º - A defasagem (DEF) é calculada como a média ponderada dos valores atribuídos a cada nível de proficiência pelo percentual de alunos em cada um dos níveis de proficiência, no nível e disciplina correspondente, na seguinte forma:

$$\text{DEF} = [(3 \times P_{\text{AB}}) + (2 \times P_{\text{B}}) + (1 \times P_{\text{P}}) + (0 \times P_{\text{A}})]$$

§ 4º - Para fins de cálculo da defasagem (DEF), nos termos do § 3º deste artigo, P_{AB} , P_{B} , P_{P} e P_{A} são respectivamente o percentual de alunos classificados nos níveis de proficiência abaixo do básico, básico, proficiente e avançado, de acordo com as notas do SARESP.

Artigo 7º - O índice de fluxo escolar (IF) corresponde à taxa média de aprovação nas séries de cada nível de ensino, na seguinte forma:

$$\text{IF} = \frac{\sum_{i=1}^s A_i}{S}$$

Parágrafo único - Para fins de cálculo do índice de fluxo escolar (IF), a que se refere este artigo:

- 1 - A_i é a taxa de aprovação na série "i"; e
- 2 - "s" é o número de séries de cada nível de ensino.

Artigo 8º - Para o cálculo dos indicadores globais, a que se refere o artigo 1º desta resolução, o IDESP deve ser calculado por nível de ensino e por escola.

Abaixo do Básico	O aluno do nível Abaixo do Básico mostra desempenho equivalente a pelo menos um ano de atraso com relação ao aluno do nível Proficiente e seu conhecimento da competência medida são rudimentares.	Menor que 150	Menor que 175	Menor que 200	Menor que 225	Menor que 225	Menor que 275
Básico	O nível Básico congrega os alunos que estão defasados em até seis meses em relação ao nível Proficiente e que demonstram um domínio apenas parcial e inicial da competência.	Entre 150 e 200	Entre 175 e 225	Entre 200 e 275	Entre 225 e 300	Entre 225 e 300	Entre 275 e 350
Proficiente	O aluno classificado no nível Proficiente é aquele que demonstra um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para alunos de seu estágio escolar.	Entre 200 e 275	Entre 225 e 275	Entre 275 e 325	Entre 300 e 350	Entre 300 e 375	Entre 350 e 425
Avançado	O aluno classificado no nível Avançado domina a competência de forma especialmente completa, sendo capazes de executar	Acima de 275	Acima de 276	Acima de 325	Acima de 350	Acima de 375	Acima de 425

	ações complexas que requerem a habilidade.						
--	--	--	--	--	--	--	--

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

A Secretária da Educação, à vista do disposto na Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, e na Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP nº 1, de 10 de março 2009, resolve:

CAPÍTULO I

Dos Indicadores Específicos

Art. 1º - Ficam definidos os seguintes indicadores específicos, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar 1078, de 17 de dezembro de 2008:

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.

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 março de 2009.

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.

Art. 3º - O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP), das unidades da Secretaria da Educação corresponderá:

I - unidades de ensino que atuam em um único nível de ensino: ao respectivo indicador;

II - unidades de ensino que atuam em mais de um nível de ensino: à média do indicador obtido em cada nível de ensino ponderada pelo número de alunos no respectivo nível;

III - unidades de ensino que passem a atuar em mais de um nível de ensino: à média do indicador obtido em cada nível de ensino ponderada pelo número de alunos no respectivo nível, apenas em relação à linha de base;

IV - unidades de ensino que passem a atuar com menos níveis de ensino: à média do indicador obtido em cada nível de ensino ponderada pelo número de alunos no respectivo nível, utilizando-se em relação à linha de base apenas os níveis de ensino do período considerado;

V - Diretorias Regionais de Ensino e respectivas Coordenadorias: à média dos indicadores das unidades sob as quais tenham jurisdição, ponderados pelo número de alunos;

VI - Centros Estaduais de Educação Supletiva - CEES e unidades de ensino sem índice próprio de cumprimento de metas: ao indicador da respectiva Diretoria de Ensino;

VII - unidades de ensino multisseriadas e/ou vinculadas: ao indicador da unidade vinculadora;

VIII - unidades pertencentes à administração central da Secretaria da Educação: à média dos indicadores globais da Secretaria da Educação, conforme Resoluções Conjuntas CC/SF/SEP/SGP- nº 1 e nº 2/2009, ponderados pelo número de alunos em cada nível de ensino.

Parágrafo único: - para os fins do inciso VI deste artigo, quando a inexistência de índice próprio de cumprimento de metas decorrente da não adesão dos alunos ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), for motivada pela respectiva unidade de ensino, o indicador daquela unidade será igual a zero.

Capítulo II

Do Índice de Cumprimento de Metas

Art. 4º - O Índice de Cumprimento de Metas - IC, a ser calculado para cada indicador específico 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.

Art. 5º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de janeiro de 2008.

Capítulo III

Disposição Transitória

Art. único - para o ano de 2008, excepcionalmente:

I - as metas para cada indicador serão fixadas até o dia 31 de março de 2009 e

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.

(Publicada novamente por ter saído com incorreções.)

Notas:

Lei Complementar nº 1.078/08;

Res. Conj. CC/SF/SEP/SGP nº 01/09;

Res. Conj. CC/SF/SEP/SGP nº 02/09;

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

A Secretária da Educação, à vista do disposto na Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, e na Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP nº 1, de 10 de março 2009, resolve:

CAPÍTULO I

Do direito à percepção da Bonificação por Resultados - BR

Artigo 1º - A Bonificação por Resultados - BR, 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.

Artigo 2º - A Bonificação por Resultados - BR, será devida ao servidor que conte com pelo menos 2/3 (dois terços) de dias de efetivo exercício no período de avaliação, nos termos do inciso VI do artigo 4º da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, na forma estabelecida em decreto, e se encontre afastado:

- I - com fundamento na Lei Complementar nº 343, de 06 de janeiro de 1984; e
- II - para os fins do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

Artigo 3º - Na determinação da participação do servidor no processo para cumprimento das metas a que se refere o artigo 1º desta resolução, deverão ser desprezadas as frações dos dias de efetivo exercício.

CAPÍTULO II

SEÇÃO I

Dos Indicadores e Metas

Artigo 4º - As metas de todos os indicadores deverão ser anuais e corresponderão ao exercício financeiro.

Parágrafo único - O período de avaliação a que se refere o § 1º do artigo 8º da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, corresponde a 1º de janeiro a 31 de dezembro de cada ano.

Artigo 5º - O cumprimento de cada meta de que trata o parágrafo único do artigo 7º desta resolução será apurado pelo Índice de Cumprimento de Metas - IC, cujo cálculo deve ser definido no estabelecimento de cada indicador e de sua respectiva meta.

Parágrafo único - 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 1,20 (um inteiro e vinte centésimos), em caso de superação das metas.

Artigo 6º - O Secretário da Educação fará publicar, anualmente, o valor do Índice de Cumprimento de Metas - IC, das unidades de ensino ou administrativas, no primeiro trimestre do exercício seguinte ao considerado.

§ 1º - O dirigente de unidade de ensino ou administrativa que discordar do valor do índice a que se refere o "caput" deste artigo poderá apresentar recurso dirigido à comissão a ser instituída na Secretaria da Educação, para manifestação.

§ 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.

§ 3º - A comissão a que se refere o § 1º deste artigo deverá se manifestar sobre o recurso no prazo de 5 (cinco) dias úteis 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;
2. não acolhendo o recurso, informará à unidade impetrante as razões da manutenção do valor já publicados.

SEÇÃO II

Dos critérios para cálculo da Bonificação por Resultados - BR

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.

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.

SEÇÃO III

Do valor da Bonificação por Resultados - BR

Artigo 8º - O valor da Bonificação por Resultados - BR, corresponderá ao produto do Percentual - P, a que se refere o § 1º deste artigo, 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:

$$BR = P \times RM \times IC \times DEPA$$

§ 1º - O Percentual - P, a que se refere o "caput" deste artigo corresponderá ao percentual a que se refere o artigo 9º e § 1º da Lei complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, na forma definida em decreto e, quando for o caso, em resolução conjunta editada pela comissão a que se refere o artigo 6º da referida lei complementar.

§ 2º - A Retribuição Mensal do Servidor no Período de Avaliação - RM, calculada nos termos do inciso V do artigo 4º da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, que servirá de base de cálculo para determinação do valor da Bonificação por Resultados - BR, deverá ser acumulada dentro do exercício considerado.

§ 3º - Para fins do disposto no § 2º deste artigo a Retribuição Mensal do Servidor no Período de Avaliação - RM, de servidor com opção de retribuição pelo vínculo empregatício originário, nos termos da legislação vigente, corresponderá à retribuição do cargo ocupado na Secretaria da Educação.

§ 4º - O Índice de Dias de Efetivo Exercício no Período de Avaliação - DEPA, será apurado nos termos do inciso VII do artigo 4º da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.

§ 5º - O Índice de Cumprimento de Metas - IC, corresponderá ao valor apurado para a unidade de ensino ou administrativa em que o servidor exerça suas atividades, na conformidade de resolução específica.

Artigo 9º - Na determinação do valor da Bonificação por Resultados - BR, dos servidores abrangidos pelo artigo 2º desta resolução, utilizar-se-á o Índice de Cumprimento de Metas - IC, da rede estadual de ensino.

Artigo 10 - Obedecidas as disposições da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008 e desta resolução, o valor da Bonificação por Resultados - BR, será calculado e pago proporcionalmente em relação à retribuição mensal, aos dias de efetivo exercício e ao Índice de Cumprimento de Metas - IC, correspondente a cada situação funcional, quando se tratar de servidores do Quadro do Magistério em exercício:

I - em mais de um nível de ensino na mesma unidade;

II - em um ou mais níveis de ensino em unidades diferentes.

Parágrafo único - Respeitada a proporcionalidade da situação funcional, o Índice de Cumprimento de Metas - IC, corresponderá, para os servidores do Quadro do Magistério que atuem em:

1 - unidades de ensino multisseriadas e/ou vinculadas: ao da unidade vinculadora;

2 - Centros Estaduais de Educação Supletiva - CEES ou unidades de ensino sem índice próprio de cumprimento de metas: ao da respectiva Diretoria de Ensino.

Artigo 11 - Para os demais servidores da Secretaria da Educação, não abrangidos pelos artigos 9º e 10 desta resolução, o Índice de Cumprimento de Metas - IC, a ser utilizado para fins de determinação da Bonificação por Resultados - BR, corresponderá ao da unidade de exercício, na forma determinada em resoluções específicas.

Artigo 12 - O valor da Bonificação por Resultados - BR, calculado e pago proporcionalmente à retribuição mensal, aos dias de efetivo exercício e ao Índice de Cumprimento de Metas - IC, correspondente a cada situação funcional, obedecidas as disposições da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008 e desta resolução, será pago ao servidor que durante o período de avaliação, na mesma Secretaria, seja:

1. nomeado em comissão, designado para responder por cargo vago ou por função retribuída mediante "pro labore" de coordenação, direção, chefia e encarregatura;

2. ocupante de cargo ou função-atividade que venha exercer outro cargo efetivo ou função-atividade; e

3. removido para outra unidade escolar ou administrativa.

Parágrafo único - Aplicam-se as disposições do "caput" deste artigo ao servidor designado para substituição nos termos do artigo 80 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978.

Artigo 13 - O valor do Índice de Cumprimento de Metas - IC obtido na avaliação do exercício considerado, para fins de cálculo da Bonificação por Resultados - BR, não poderá ser superior a 1 (um).

Artigo 14- Se na avaliação do exercício considerado o Índice de Cumprimento de Metas - IC, for superior a 1 (um), poderá ser pago um adicional a cada servidor, nos termos do § 2º do artigo 9º da Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.

Parágrafo único - O adicional a que se refere o "caput" deste artigo será calculado mediante a aplicação do excedente do valor do Índice de Cumprimento de Metas - IC, até o limite de 20%, sobre a soma das parcelas pagas ou devidas a título de Bonificação por Resultados - BR, relativas ao exercício considerado.

Artigo 15 - Para os servidores que se encontrem nas situações previstas no artigo 12 desta resolução, o adicional a que se refere o artigo 13 desta resolução será calculado mediante a aplicação do excedente do valor do Índice de Cumprimento de Metas - IC, proporcionalmente aos dias de efetivo exercício nas respectivas unidades, sobre as correspondentes parcelas pagas ou devidas a título de Bonificação por Resultados - BR, relativas ao exercício considerado.

SEÇÃO IV

Do pagamento da Bonificação por Resultados - BR

Artigo 16 - O pagamento da Bonificação por Resultados - BR, do exercício considerado, calculada na forma desta resolução, será efetuado até o mês de março do exercício seguinte.

SEÇÃO V

Das Disposições Finais

Artigo 17 - É vedado o pagamento da Bonificação por Resultados - BR, de que trata esta resolução aos:

I - servidores que percebam vantagens de mesma natureza; e

II - aposentados e pensionistas.

Artigo 18 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de janeiro de 2008.

Notas:

Lei Comp. nº 1.078/08;

Res. Conj. CC/SF/SEP/SGP nº 01/09;

Lei Comp. nº 343/84, à pág. 35 vol. XVII;

Lei Comp. nº 180/78, à pág. 23 vol. V.

Resolução SE - 42, de 14-7-2009*Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional*

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou o Chefe de Gabinete e considerando 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,

resolve:

Artigo 1º - Fica criado no Gabinete do Secretário o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, nos termos desta resolução.

Artigo 2º - o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional tem por finalidade implementar a política de produção, monitoramento e disseminação de informações da Pasta da Educação e definir parâmetros para a realização de processos de avaliação de desempenho da educação básica, no âmbito do Estado.

Artigo 3º - o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, de que trata esta resolução, contará com assistência técnica relacionada a:

- I - informação e indicadores educacionais,
- II - gerenciamento de dados,
- III - monitoramento de resultados,
- IV - planejamento e avaliação.
- V - estudos e pesquisas educacionais;

§ 1º - o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional será presidido pelo Secretário Adjunto, tendo na suplência o Chefe de Gabinete.

§ 2º - o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional será integrado por representantes da Secretaria da Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, na seguinte conformidade:

a) Presidente:

Guilherme Bueno de Camargo - RG 14.009.112-9

b) Demais integrantes:

Beatriz Cardoso Cordero - RG 17.389.402 - 1

Beatriz Porfírio Graeff - RG 30.495.018-X

Gilda Figueiredo Portugal Gouvea - RG 2.974.444 - 1

Laudina Salomão - RG 3.327.117 - 3

Leslie Maria José da Silva Rama - RG 3.667.195

Maria Camila Mourão Mendonça de Barros - RG 20.674.720

Maria Conceição Conholato - RG 4.521.998-9

Maria Nícia Castro - RG 4.209.631 - 5

Paola Gambarotto - RG 28.751.454 - 7

William Massei - RG 4.234.659 - 9

§ 3º - a assistência técnica será prestada por profissionais ligados à área de informação e avaliação educacional, com experiência nos respectivos campos de atuação.

§ 4º - o Departamento de Administração da Sede/SE fornecerá apoio administrativo ao Comitê.

§ 5º - As atribuições relacionadas à informática e afins serão desempenhadas por profissionais habilitados e com experiência comprovada na área de processamento e disseminação de dados, indicadores educacionais e outros, do quadro ou contratado da Secretaria da Educação.

Artigo 4º - São atribuições gerais do Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional:

I - organizar e gerenciar sistemas de informação na área educacional, abrangendo estatísticas, avaliações e indicadores de gestão;

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.

Artigo 5º - As atribuições da Assistência Técnica são as seguintes:

I - as relacionadas a informação e indicadores educacionais:

a) propor e coordenar a política de coleta e disseminação de informações do sistema de ensino da Educação Básica no Estado;

b) coletar, sistematizar e produzir informações, estatísticas e indicadores da educação;

c) implantar e gerir sistemas de informações, de estatísticas e de indicadores educacionais;

d) organizar e coordenar os levantamentos institucionais obrigatórios;

e) formatar indicadores de desempenho nas atividades educacionais e de gestão de recursos;

II - as relacionadas a gerenciamento de dados:

a) gerenciar e monitorar bancos de dados educacionais;

b) proceder à análise e consistência das bases de dados e informações;

c) tratar dados de levantamentos efetuados;

d) gerar relatórios e bases de dados para as áreas usuárias dos sistemas de informação;

e) orientar os profissionais da educação quanto a normas e utilização dos sistemas de informação de dados educacionais da Secretaria de Estado da Educação e outros levantamentos oficiais;

III - as relacionadas a monitoramento de resultados:

a) analisar os resultados de avaliações e informações do sistema de ensino;

b) realizar diagnósticos e elaborar recomendações para subsidiar a formulação das políticas, programas e projetos educacionais;

c) monitorar por meio de indicadores as políticas de projetos educacionais da Secretaria;

d) propor diretrizes e ações para aprimoramento dos sistemas de informação;

e) prestar atendimento aos profissionais da educação quanto ao uso das informações da gestão do ensino;

IV - as relacionadas a planejamento e avaliação:

a) definir parâmetros e mecanismos para realização de processos de avaliação de desempenho do ensino básico;

b) planejar e programar as ações de avaliação da educação básica, de sistemas estaduais, nacionais e internacionais, no âmbito do Estado;

c) analisar os resultados das avaliações e gerar relatórios para divulgação;

d) organizar e coordenar o processo de aplicação das avaliações;

e) gerenciar sistemas e bancos de dados e resultados dos sistemas de avaliação;

f) consolidar os resultados das avaliações;

V - as relacionadas a estudos e pesquisas educacionais:

a) organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais no âmbito do Estado de São Paulo;

b) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no Estado de São Paulo;

c) desenvolver e implementar sistemas de informação e documentação envolvendo avaliações educacionais, práticas de ensino e gestão de políticas educacionais;

d) articular-se com instituições congêneres, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira.

das Disposições Gerais e Finais

Artigo 6º - Os profissionais da educação, integrantes do Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, exercerão suas atribuições sem prejuízo das do respectivo cargo ou função.

Artigo 7º - Os integrantes do Comitê, de que trata o § 2º do artigo 3º desta resolução, elegerão um coordenador que deverá apresentar ao seu Presidente, no prazo de trinta dias a contar da publicação desta resolução, plano trimestral de trabalho.

Artigo 8º - o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional terá o prazo de cento e oitenta dias, a partir da publicação desta resolução, para cumprir as metas propostas e assegurar prosseguimento de ações que, por sua natureza, são permanentes.

Artigo 9º - o Presidente do Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional poderá propor, se for o caso, medidas complementares, para levar a bom termo o disposto nesta resolução.

Artigo 10 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Resolução SE - 66, de 2-9-2008

Dispõe sobre normas complementares ao Decreto nº 52.344, de 09 de novembro de 2007 que disciplina o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação

A Secretária de Estado da Educação, considerando o disposto no artigo 9º do Decreto nº 52.344, de 09 de novembro de 2007, resolve;

Artigo 1º - A presente resolução define os critérios, procedimentos e competências para a realização da Avaliação Especial de Desempenho, dos integrantes do Quadro do Magistério, investidos em cargo de provimento efetivo, por meio de concurso público, prevista no artigo 1º do Decreto nº 52.344, de 09 de novembro de 2007.

Artigo 2º - O integrante do Quadro do Magistério, no decorrer do Estágio Probatório, será submetido a 3 (três) etapas de avaliações, de acordo com a classe a qual pertence, a serem realizadas por Comissões de Avaliação Especial de Desempenho.

Artigo 3º - O Dirigente Regional de Ensino deverá instituir as seguintes comissões para fins de implementação do sistema de Avaliação Especial de Desempenho, cuja constituição deve ser publicada em Diário Oficial do Estado:

I - Comissão de Avaliação Especial de Desempenho em cada Unidade Escolar jurisdicionada à respectiva Diretoria de Ensino, que será responsável por avaliar o desempenho dos integrantes do Quadro do Magistério composta por 3 (três) servidores, definidos pelo Diretor da unidade, de nível hierárquico não inferior ao do avaliado, sendo que pelo menos dois devem ser titulares de cargo de provimento efetivo em exercício no mesmo órgão de exercício do avaliado.

II - Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho, de caráter permanente, composta por no mínimo 3 (três) membros da própria Diretoria, definidos pelo Dirigente Regional de Ensino sendo que pelo menos 2 (dois) devem ser titulares de cargo de provimento efetivo, e que será responsável por avaliar o desempenho dos integrantes do Quadro do Magistério da Classe de Suporte Pedagógico classificados na mesma Diretoria de Ensino, bem como analisar todos os processos de Avaliação Especial de Desempenho encaminhados pelas Unidades Escolares,

§ 1º - Para fins de definição de nível hierárquico, de que tratam os incisos I e II, o nível de

escolaridade exigido para o provimento dos respectivos cargos.

§ 2º - A Comissão de Avaliação Especial de Desempenho e a Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho terão entre seus membros obrigatoriamente o superior imediato do servidor avaliado que presidirá a respectiva Comissão.

§ 3º - É vedada a participação de servidores em período de estágio probatório nas Comissões de que tratam os incisos I e II deste artigo.

§ 4º - As Comissões de Avaliação Especial e Central de Desempenho especificadas, bem como todos os servidores envolvidos no processo de avaliação dos integrantes do Quadro do Magistério em estágio probatório, são responsáveis pela veracidade das informações sobre o estágio, sob pena de responsabilidade administrativa, civil e criminal.

§ 5º - Na inexistência de titular para a composição da Comissão a que se refere o inciso I desse artigo, excepcionalmente, a Diretoria de Ensino poderá indicar um titular de cargo, dentre os seus profissionais, para compor a comissão da escola, atendidas as exigências de hierarquia e de escolaridade.

Artigo 4º - São atribuições das Comissões de Avaliação Especial de Desempenho e da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho, no acompanhamento dos integrantes do Quadro do Magistério em estágio probatório;

I - Subsidiar e assessorar o integrante do Quadro do Magistério em estágio probatório nos assuntos atinentes a sua área de atuação, orientando, no que couber, acerca do correto desempenho de suas atribuições, avaliando seu grau de ajustamento ao exercício do cargo e a possível necessidade de ser submetido a programas de capacitação.

II - Registrar sistematicamente todas as ocorrências relativas à conduta funcional do servidor.

Artigo 5º - O Diretor do Departamento de Recursos Humanos deverá instituir Comissão de Recursos da Avaliação Especial de Desempenho, a qual caberá analisar e decidir os recursos hierárquicos, eventualmente interpostos por integrantes do Quadro do Magistério, e será composta por, no mínimo, 3 (três) membros do próprio Departamento.

Parágrafo único - Caberá à Comissão de Recursos, subsidiar as Comissões Centrais das Diretorias de Ensino nos processos de Avaliação Especial de Desempenho, bem como esclarecer eventuais dúvidas quanto à aplicação das disposições da presente resolução.

Artigo 6º - As Comissões de Avaliação e de Recursos devem atuar de forma imparcial e objetiva, utilizando-se dos elementos que compõem o processo de Avaliação Especial de Desempenho do servidor avaliado.

Artigo 7º - A Avaliação Especial de Desempenho processar-se-á de acordo com os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, contraditório e de ampla defesa e deverá obedecer aos requisitos estabelecidos no artigo 3º do Decreto nº 52.344, de 09 de novembro de 2007, avaliados pelos indicadores abaixo relacionados e constantes das Fichas anexas à presente Resolução:

I - Assiduidade: Índice de frequência anual do servidor ao trabalho, excetuando-se as faltas abonadas, na seguinte conformidade:

a) 0 faltas = 10 pontos.

- b) 1 falta = 9 pontos.
- c) 2 faltas = 8 pontos.
- d) 3 faltas = 7 pontos.
- e) 4 faltas = 6 pontos.
- f) 5 faltas = 5 pontos.
- g) 6 faltas = 4 pontos.
- h) 7 faltas = 3 pontos.
- i) 8 faltas = 2 pontos.
- j) 9 faltas = 1 ponto.
- k) acima de 10 faltas = zero pontos.

II - Disciplina: Cumprimento dos horários e entrega das solicitações feitas pela Unidade Escolar e Diretoria de Ensino, nos prazos estipulados e constantes dos calendários.

III - Capacidade de Iniciativa: Apresentação de propostas novas, não rotineiras para as demandas oriundas de atribuições do servidor, nas relações com os alunos, com o Diretor de Escola, Professor Coordenador, Supervisor de Ensino e pais de alunos.

IV - Responsabilidade: Criação de condições para o bom desempenho dos alunos e demais responsáveis pelo processo de ensino e gestão escolar; comprometimento com os objetivos pactuados nos planos de trabalho da Unidade Escolar e da Diretoria de Ensino, de acordo com as metas da Secretaria da Educação.

V - Comprometimento com a Administração Pública: Participação nos projetos especiais da Secretaria de Estado da Educação, adotados pela Unidade Escolar e/ou Diretoria de Ensino; participação nos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria da Educação.

VI - Eficiência: Apresentação, na prática, de cumprimento do contido nas propostas curriculares; uso adequado dos materiais pedagógicos e outros materiais disponibilizados pela Secretaria da Educação; apresentação de bom nível de rendimento no exercício de suas atribuições.

VII - Produtividade: Apresentação de contribuições para a melhoria do nível de desempenho dos alunos, da Unidade Escolar e da Diretoria de Ensino; contribuição para o bom relacionamento entre alunos, pais e servidores, no exercício de suas atribuições; demonstração de competência na superação de obstáculos não previstos.

Artigo 8º - O registro da Avaliação Especial de Desempenho deverá ser efetuado por etapas, a partir do primeiro dia de exercício do servidor no cargo para o qual foi nomeado, observando a seguinte temporalidade: I - a primeira etapa que irá do primeiro ao décimo mês de efetivo exercício;

II - a segunda etapa, do décimo primeiro ao vigésimo mês de efetivo exercício;

III - a terceira etapa, a contar do vigésimo primeiro ao trigésimo mês de efetivo exercício.

Artigo 9º - O Processo de Avaliação Especial de Desempenho terá como parâmetro as atribuições do cargo ocupado pelo servidor e, decorridos 30 (trinta) meses do Estágio Probatório deverá ser formalizado e instruído contendo os documentos abaixo especificados, conforme Anexos que integram esta Resolução:

1 - Capa com número do sistema de protocolo, nome do servidor avaliado, Órgão de lotação e de exercício;

2 - Numeração e rubrica em todas as páginas;

3 - Ficha Funcional do Servidor - Anexo I;

4 - Ficha de Frequência de cada etapa prevista no decorrer do Estágio Probatório - Anexo II;

5 - Ficha de Avaliação Especial de Desempenho de cada etapa prevista no decorrer do Estágio Probatório - Anexo III;

6 - Relatório da Comissão de Avaliação Especial de Desempenho ou da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho ao final de cada etapa do estágio probatório - Anexo IV;

7 - Relatório Final da Comissão de Avaliação Especial de Desempenho ou da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho - Anexo V;

8 - Manifestação Conclusiva da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho - Anexo VI;

9 - Ficha de Encaminhamento ao Departamento de Recursos Humanos - DRHU da Secretaria da Educação - Anexo VII.

Artigo 10 - Os indicadores de avaliação apontados no artigo 7º desta resolução, serão apurados ao final de cada etapa do estágio probatório pela Comissão de Avaliação Especial de Desempenho ou Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho por meio da Ficha de Avaliação Especial de Desempenho constante no Anexo III desta Resolução, acompanhada de Relatório constante no Anexo IV expedido pelas respectivas Comissões.

Parágrafo único: As avaliações periódicas parciais devem ser consideradas num Relatório Final, constante do Anexo V desta Resolução, a ser elaborado pela Comissão de Avaliação Especial de Desempenho ou Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho por meio da Ficha de Avaliação Especial de Desempenho, 6 (seis) meses antes do término do Estágio Probatório, sem prejuízo da apuração dos fatores enumerados nos incisos I a VII do artigo 7º da presente Resolução.

Artigo 11 - De acordo com os critérios estabelecidos nos incisos I a VII do artigo 3º do Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007, a pontuação máxima que o servidor poderá obter em cada etapa da Avaliação na Ficha de Avaliação Especial de Desempenho é 70 pontos, resultante do somatório dos pontos aferidos a cada um dos quesitos, totalizando o máximo de 210 pontos nas 3 etapas.

Parágrafo único - Será considerado inapto e, conseqüentemente exonerado, o servidor que no somatório dos pontos obtidos nas 3 (três) etapas da Avaliação Especial de Desempenho, obtiver pontuação inferior a cinquenta por cento do total da pontuação máxima permitida, ou seja, abaixo de 105 pontos.

Artigo 12 - Aos integrantes do Quadro do Magistério submetidos à Avaliação Especial de

Desempenho, deverá ser repassada uma cópia de toda a documentação referente às 3 etapas de sua avaliação, da qual tomará ciência e será parte integrante de seu assentamento individual.

Parágrafo único - Na hipótese de recusa do servidor avaliado em assinar qualquer uma das notificações do processo de Avaliação Especial de Desempenho, a unidade subsetorial de recursos humanos deverá registrar o fato, com a assinatura de duas testemunhas devidamente identificadas.

Artigo 13 - No prazo de 40 (quarenta) dias, contados a partir da data de autuação do processo de avaliação, será emitida a manifestação conclusiva (Anexo VI), de que trata o item 8 do artigo 9º desta resolução, pela Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho, deferida pelo Dirigente Regional de Ensino, propondo a exoneração ou confirmação do funcionário no cargo.

§ 1º - No caso de proposta de exoneração, será dada ciência ao interessado, imediatamente após a propositura, assegurando-lhe o direito ao contraditório e à ampla defesa, que poderá ser apresentada pessoalmente ou por procurador constituído, no prazo de 10 (dez) dias, contados da data da ciência do servidor.

§ 2º - Após a apresentação da defesa, a Diretoria de Ensino, por meio da Comissão Central de Avaliação Especial de Desempenho terá o prazo de 20 (vinte) dias para apreciá-la e elaborar novo relatório conclusivo, ratificando ou retificando o relatório anterior.

Artigo 14 - Os processos de avaliação do Estágio Probatório, que irão propor a exoneração ou a confirmação do funcionário no cargo, deverão ser encaminhados para manifestação do Departamento de Recursos Humanos - DRHU/SE e, posteriormente, submetidos à apreciação do Secretário da Pasta para decisão final.

§ 1º - O ato de confirmação no cargo ou de exoneração do integrante do Quadro do Magistério deverá ser publicado no Diário Oficial do Estado - DOE pela autoridade competente até o penúltimo dia do Estágio Probatório.

§ 2º - No ato de confirmação no cargo, a ser publicado em DOE, o integrante do Quadro do Magistério será formalmente declarado estável, nos termos do artigo 41 da Constituição Federal de 1988, com redação dada pelo artigo 6º da Emenda Constitucional nº 19/98.

Artigo 15 - A aplicação do disposto no artigo anterior não inibe a possibilidade de o integrante do Quadro do Magistério, que não corresponder a quaisquer dos requisitos estabelecidos pelo Artigo 3º do Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007, no decorrer do prazo de 30 (trinta) meses do Estágio Probatório, ser exonerado do cargo, no interesse do serviço público, a qualquer momento, mediante processo administrativo, assegurando-lhe o direito ao contraditório e ampla defesa, sem prejuízo da aplicação das penas disciplinares previstas no artigo 251 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, a ser ultimado no prazo de 30 (trinta) dias, contados da data de apresentação de sua defesa.

Artigo 16 - Os integrantes do Quadro do Magistério, investidos em cargo de provimento efetivo, após o advento do Decreto nº 52.344, de 9 de novembro de 2007, e anteriormente à publicação desta resolução, serão submetidos a Avaliação Especial de Desempenho, na conformidade do disposto no artigo 7º desta resolução em 3 (três) etapas, observada a seguinte temporalidade:

I - a primeira etapa dar-se-á a partir da data do respectivo ingresso até o dia 1º de outubro do corrente ano;

II - a segunda etapa dar-se-á do dia 2 de outubro de 2008 a 1º de agosto de 2009;

III - a terceira etapa, de 02 de agosto de 2009 a 1º de junho de 2010.

Artigo 17 - Os casos omissos serão decididos pela Chefia de Gabinete da Secretaria da Educação.

Artigo 18 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Diário Oficial Poder Executivo - Seção I quarta-feira, 3 de setembro de 2008

ANEXO B

ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO E OBSERVAÇÃO DE AULA

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
DIRETORIA DE ENSINO DE _____
EE. _____

Orientação Técnica ao P.C. do Ciclo I – dia 13/08/08 – Diretoria de Ensino de Bauru

ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO E OBSERVAÇÃO DE AULA
Fundamento Legal – Res. SE 88/07, 89/07 e 90/07.

Objetivo – Observar a atuação do professor em sala de aula, com a finalidade de obter subsídios para implementação de ações que levem ao aprimoramento do trabalho docente, tendo como foco o avanço da aprendizagem dos alunos.

Nome do professor: _____

Componente Curricular _____ Série: _____

Data: ___/___/08 – Aula assistida das ___ às ___ h

N. de alunos matriculados: ___ N. de alunos presentes: ___

Tema da aula: _____

Conteúdos abordados (conceituais, procedimentais e atitudinais): _____

Materiais/recursos utilizados: _____

Disposição dos alunos na sala de aula: _____

O professor utiliza as expectativas de aprendizagem/ caderno do Professor? _____

Utiliza metodologia - estratégia/procedimento - diversificada para alunos com defasagem de aprendizagem? () Não () Sim Qual? _____

Organização do Tempo e Espaço: _____

Interação do professor com a turma (percorre a classe; atende ao aluno quando é solicitado; observa individualmente o trabalho dos alunos; etc): _____

Participação dos alunos: _____

Há alunos distraídos/alheios? _____

De que maneira o professor procura envolvê-los? _____

Os conteúdos estão de acordo com a Proposta Curricular e/ou Expectativas de Aprendizagem?
() Sim () Não

Durante a aula são identificados elementos de avaliação, inclusive com ações de Recuperação Contínua? () Não () Sim – Quais: _____

Demais observações da aula: _____

Encaminhamentos sugeridos pela Coordenação e/ou Direção para atendimento da Proposta Curricular e/ou Expectativas de Aprendizagem: _____

Bauru, ___/___/2008

Assinatura do
Professor

Assinatura e Carimbo do
Prof. Coordenador

Assinatura e Carimbo do
Diretor

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DOS PAIS E ALUNOS – SARESP

2ª e 4ª Séries / 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental

Prezados pais e alunos,

Os questionários apresentados neste caderno, parte integrante dos processos de avaliação do SARESP 2009, têm como objetivo coletar informações sobre o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, sua trajetória escolar, seus hábitos de estudo e suas percepções acerca dos professores e da gestão da escola, além de perguntas sobre o funcionamento da escola e suas expectativas com relação aos estudos e profissão, para os alunos das séries avaliadas em todas as redes de ensino de São Paulo.

A participação e colaboração de vocês, ao responder a este questionário, será de grande importância para o aprimoramento da educação da rede de ensino de São Paulo.

Solicitamos que respondam a todas as questões e assinalem cuidadosamente suas opções na folha de respostas, como no exemplo abaixo.

01: A B C D

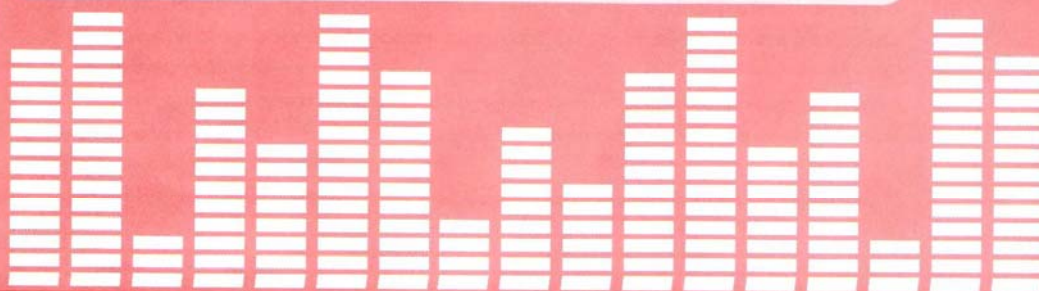
O questionário dos pais apresenta questões numeradas de 1 a 30, e o dos alunos têm questões numeradas a partir do número 31.

Senhores pais, o questionário do aluno deve ser respondido pelo seu filho ou sua filha com a sua supervisão. Se houver alguma dificuldade ou dúvida, os pais devem ajudar a criança a entender a pergunta, mas não responder as questões por ela.

O caderno de questões e a folha de respostas deverão ser devolvidos até o dia **30 de outubro de 2009**.

Agradecemos a sua participação e colaboração!

SARESP 2009



Questionário dos Pais
Questionário dos Alunos

São Paulo, outubro de 2009.

PREZADOS PAIS

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem se empenhado para garantir a contínua melhoria do ensino da sua rede pública de ensino. Em 2009, novos rumos estão sendo trilhados e entre eles estão reformas e construções de novas escolas, produção e distribuição de materiais didáticos e um dos passos que considero o mais importante: estamos progredindo no campo das políticas públicas e desenvolvimento de programas específicos para a melhoria da qualidade da educação do Estado de São Paulo.

Em 5 de maio deste ano, lançamos o programa “+ Qualidade na Escola”, uma iniciativa pioneira no Brasil, que tem como objetivo aprimorar o conhecimento de nossos educadores e, conseqüentemente, melhorar o aproveitamento de nossos alunos. Doravante, para o ingresso nas carreiras de magistério, além da seleção em concurso público, professores, diretores e supervisores deverão ser aprovados em um curso especial da nova Escola de Formação de Professores do Estado.

A segunda fase do “+Qualidade na Escola” é o projeto “Valorização pelo Mérito”, cujo objetivo é promover uma melhoria radical nas carreiras dos profissionais da educação, que poderão ter seu salário aumentado em mais de três vezes. No “Valorização pelo Mérito”, os educadores sobem de faixa salarial por meio de avaliações em exames periódicos e regras de promoção, o que os motivará a estarem sempre atualizados.

O papel dos pais não é menos importante em todo este processo. Por isso, seu interesse e sua opinião são muito importantes para que possamos continuar evoluindo e, novamente, queremos ouvi-lo. Dando seqüência ao trabalho iniciado no Saresp 2008, este ano, antes da avaliação, encaminhamos este questionário, que se divide em duas partes: uma para o aluno, que deverá ser respondida por seu filho, com sua supervisão, e a outra destinada a vocês, pais ou responsáveis.

Com essas respostas e com os resultados do Saresp vamos saber se estamos no caminho certo, como é possível melhorar e ainda quais são as maiores necessidades para conseguirmos, todos, uma educação de melhor qualidade.

Sua colaboração é muito importante. Não deixem de responder a nenhuma questão.

Conto com a sua participação!

Cordialmente,

Paulo Renato Souza
Secretário da Educação do Estado de São Paulo

QUESTIONÁRIO DOS PAIS

1. Quem é o responsável pelas informações deste questionário?

(Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Pai.
 (B) Mãe.
 (C) Os dois (pai e mãe).
 (D) Outro responsável.

2. Leia as frases abaixo e diga se concorda ou não com as afirmações. Se você não souber avaliar algum item, por favor, anote "não sei". (Marque apenas uma resposta por frase)		Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo	Não sei
2.1.	Eu recebo informação da escola sobre o progresso de meu filho.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.2.	Eu sei o que os professores querem de meu filho.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.3.	Meu filho está seguro na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.4.	Os professores da escola têm respeito pelos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.5.	A escola é um ótimo ambiente de estudo para os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.6.	A escola de meu filho sabe preparar as crianças para o futuro.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.7.	A escola me dá informações claras sobre o que ensina ao meu filho.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.8.	Eu entendo o que os deveres de casa de meu filho pedem.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.9.	A escola é valorizada pela comunidade.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.10.	Eu ajudo meu filho a estudar em casa.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.11.	A escola sempre faz reuniões com os pais para informar sobre os filhos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.12.	Eu considero que os professores são muito capazes.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.13.	O meu filho está bem na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.14.	O meu filho comporta-se bem na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.15.	Eu gostaria que meu filho estudasse em outra escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.16.	Meu filho se sente seguro na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.17.	Quando há algum problema, sou rapidamente chamado na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.18.	Eu sou informado sobre o planejamento da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.19.	A escola dá importância para a opinião dos pais.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.20.	A escola não se importa, quando meu filho falta.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.21.	Meu filho gosta da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.22.	Meu filho gosta dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.23.	Esta escola tem muitos problemas de comportamento dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.24.	Se eu pudesse pagar, meu filho iria para uma escola particular.	(A)	(B)	(C)	(D)

3. Faça uma avaliação da escola de seu filho e dê uma nota de 0 a 10 para cada item, sendo a nota 0, uma avaliação muito negativa, e a nota 10, uma avaliação muito positiva. (Marque <u>apenas</u> uma nota para cada item)		Notas										
3.1.	Capacidade dos Professores.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.2.	Capacidade do Diretor ou Diretora.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.3.	Disciplina dos alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.4.	Interesse do seu filho pelos estudos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.5.	Conhecimento que a escola tem dos problemas de ensino.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.6.	Qualidade dos Profissionais que atendem aos alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.7.	Localização da escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.8.	Instalações físicas da escola (prédio, quadras etc.).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.9.	Segurança da escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. A escola dá lição para seu filho fazer em casa? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim, sempre, todo dia ou quase todo dia.
 (B) Sim, algumas vezes, de vez em quando.
 (C) Sim, mas é muito pouco, quase nunca.
 (D) Não, nunca há lição para fazer em casa.
 (E) Não sabe.

5. Seu filho estuda em casa? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim, sempre.
 (B) Sim, mas só quando há prova ou exame.
 (C) Quase nunca.
 (D) Não.

6. Na sua casa você tem:		Sim	Não
(Marque <u>apenas</u> uma resposta para cada item)			
6.1.	Jornal diário.	(A)	(B)
6.2.	Revista de informação geral (VEJA, Isto É etc.).	(A)	(B)
6.3.	Dicionário.	(A)	(B)
6.4.	Livros (romance, ficção, etc.).	(A)	(B)
6.5.	Livros educativos, enciclopédia.	(A)	(B)

7. Leia as frases abaixo e para cada uma diga se concorda ou discorda.		Concordo	Discordo	Não sei
(Marque <u>apenas</u> uma resposta para cada item)				
7.1.	Meu filho faz a lição de casa sempre na frente da televisão.	(A)	(B)	(C)
7.2.	Meu filho faz a lição de casa assim que chega da escola.	(A)	(B)	(C)
7.3.	Meu filho tem uma mesa para estudar e fazer lição.	(A)	(B)	(C)
7.4.	Meu filho faz lição de casa em cima da hora de ir para a escola.	(A)	(B)	(C)

8. De quais atividades da escola de seu filho você participou neste ano? (Marque **mais** de uma resposta, se for o caso)

- (A) Reuniões de pais.
- (B) Festas (por exemplo: Dia das Mães ou festa junina).
- (C) Campeonatos esportivos.
- (D) Passeios.
- (E) Outras atividades.
- (F) Nenhuma.

9. Como você participou da vida escolar de seu filho neste ano? (Marque **mais** de uma resposta, se for o caso)

- (A) Fui às reuniões de pais.
- (B) Conversei com meu filho sobre a escola.
- (C) Conversei com professores do meu filho.
- (D) Acompanhei as tarefas de casa.
- (E) Outras formas.
- (F) Não participei.

Informações socioeconômicas

10. Qual é a faixa de idade do pai (ou responsável)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) 16 a 24 anos.
- (B) 25 a 34 anos.
- (C) 35 a 44 anos.
- (D) 45 a 59 anos.
- (E) 60 anos ou mais.
- (F) Não sabe.

11. Qual é a faixa de idade da mãe (ou responsável)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) 16 a 24 anos.
- (B) 25 a 34 anos.
- (C) 35 a 44 anos.
- (D) 45 a 59 anos.
- (E) 60 anos ou mais.
- (F) Não sabe.

12. Qual é a raça ou cor do pai (ou responsável)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Branca.
- (B) Negra.
- (C) Parda / Mulata.
- (D) Amarela / de origem oriental.
- (E) Indígena.
- (F) Não sabe.

13. Qual é a raça ou cor da mãe (ou responsável)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Branca.
- (B) Negra.
- (C) Parda / Mulata.
- (D) Amarela / de origem oriental.
- (E) Indígena.
- (F) Não sabe.

14. Quanto tempo seu filho leva no trajeto de sua casa até a escola? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Até meia hora.
- (B) De meia hora a 1 hora.
- (C) De 1 hora a 2 horas.
- (D) Mais de 2 horas.

15. Qual é a situação de trabalho do pai (ou responsável)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Empregado.
- (B) Autônomo (trabalha por conta própria fazendo serviços).
- (C) Dono de negócio próprio.
- (D) Trabalhador temporário (trabalha, quando é chamado por alguns dias ou meses).
- (E) Aposentado.
- (F) Desempregado.
- (G) Outra situação.

16. Tipo de lugar onde o pai (ou responsável) trabalha. (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Indústria.
- (B) Comércio.
- (C) Prestação de serviços.
- (D) Órgãos da Administração Pública.
- (E) Empresas Estatais / Públicas.
- (F) Entidades beneficentes, filantrópicas, ONG.
- (G) Agricultura / pesca / pecuária.
- (H) Não sabe / Não quer responder.
- (I) Não trabalha.

17. Qual é o grau de escolaridade do pai (ou responsável)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Não estudou.
- (B) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto.
- (C) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo.
- (D) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto.
- (E) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo.
- (F) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto.
- (G) Ensino Médio (antigo 2º grau) completo.
- (H) Ensino Superior (Faculdade) incompleto.
- (I) Ensino Superior (Faculdade) completo.
- (J) Não sabe.

SARESP 2009
Questionário dos Pais



- 18. Qual é a situação de trabalho da mãe (ou responsável)?** (Marque **apenas** uma resposta)
- (A) Empregada.
(B) Autônoma (trabalha por conta própria fazendo serviços).
(C) Dona de negócio próprio.
(D) Trabalhadora temporária (trabalha, quando é chamada por alguns dias ou meses).
(E) Aposentada.
(F) Desempregada.
(G) Outra situação.

- 19. Tipo de lugar onde a mãe (ou responsável) trabalha.** (Marque **apenas** uma resposta)
- (A) Indústria.
(B) Comércio.
(C) Prestação de serviços.
(D) Órgãos da Administração Pública.
(E) Empresas Estatais / Públicas.
(F) Entidades beneficentes, filantrópicas, ONG.
(G) Agricultura / pesca / pecuária.
(H) Não sabe / não quer responder.
(I) Não trabalha.

- 20. Qual é o grau de escolaridade da mãe (ou responsável)?** (Marque **apenas** uma resposta)
- (A) Não estudou.
(B) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto.
(C) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo.
(D) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto.
(E) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo.
(F) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto.
(G) Ensino Médio (antigo 2º grau) completo.
(H) Ensino Superior (Faculdade) incompleto.
(I) Ensino Superior (Faculdade) completo.
(J) Não sabe.

- 21. A sua casa (ou apartamento) é:** (Marque **apenas** uma resposta)
- (A) própria, já paga.
(B) própria, financiada, ainda pagando.
(C) alugada.
(D) outra condição (emprestada, casa de família etc).

22. O seu domicílio tem:		Sim	Não
(Marque apenas uma resposta em cada linha)			
22.1.	água encanada.	(A)	(B)
22.2.	esgoto.	(A)	(B)
22.3.	luz elétrica.	(A)	(B)
22.4.	gás encanado.	(A)	(B)
22.5.	serviço de coleta de lixo.	(A)	(B)

- 23. Qual é a renda familiar de seu domicílio, ou seja, a soma dos salários dos que trabalham e moram na sua casa?** (Marque **apenas** uma resposta)
- (A) Até R\$850,00.
(B) De R\$851,00 a R\$1.275,00.
(C) De R\$1.276,00 a R\$2.125,00.
(D) De R\$2.126,00 a R\$4.250,00.
(E) Mais de R\$4.250,00.
(F) Não sabe / não quer responder.

- 24. Quantas pessoas moram com você em sua casa?** (Marque o **número** total de pessoas, contando com você, todos os parentes e agregados)
- (A) 1 pessoa.
(B) 2 pessoas.
(C) 3 pessoas.
(D) 4 pessoas.
(E) 5 pessoas.
(F) 6 pessoas.
(G) 7 pessoas.
(H) 8 pessoas.
(I) 9 pessoas.
(J) 10 pessoas.
(K) Mais de 10 pessoas.

25. Qual o número de filhos que você tem em cada faixa de idade abaixo? (Marque apenas uma resposta em cada linha)	Nenhum	1 filho	2 filhos	3 filhos	4 filhos	5 ou mais filhos
25.1. - Nº de filhos de zero a 5 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.2. - Nº de filhos de 6 a 10 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.3. - Nº de filhos de 11 a 15 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.4. - Nº de filhos de 16 a 18 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.5. - Nº de filhos com mais de 18 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

26. Qual o local de nascimento do pai (ou responsável)?

(Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Cidade de São Paulo.
 (B) Outra cidade do interior do Estado de São Paulo.
 (C) Outro estado do Brasil.
 (D) Outro país.
 (E) Não sabe.

28. Qual o local de nascimento da mãe (ou responsável)?

(Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Cidade de São Paulo.
 (B) Outra cidade do interior do Estado de São Paulo.
 (C) Outro estado do Brasil.
 (D) Outro país.
 (E) Não sabe.

27. Há quanto tempo o pai (ou responsável) mora em São Paulo (capital ou interior)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Sempre morou em São Paulo.
 (B) Menos de 5 anos.
 (C) Mais de 5 anos.
 (D) Mais de 10 anos.
 (E) Mais de 20 anos.
 (F) Não sabe.

29. Há quanto tempo a mãe (ou responsável) mora em São Paulo (capital ou interior)? (Marque **apenas** uma resposta)

- (A) Sempre morou em São Paulo.
 (B) Menos de 5 anos.
 (C) Mais de 5 anos.
 (D) Mais de 10 anos.
 (E) Mais de 20 anos.
 (F) Não sabe.

30. Indique quais e quantos bens e serviços domésticos listados abaixo você possui em casa. (Marque apenas uma resposta em cada linha)	Não tem	Um	Dois	Três	Quatro ou +
30.1. Televisão em cores (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.2. Rádio (em funcionamento ou em conserto), excluindo rádio do automóvel.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.3. Banheiro (incluindo de empregada e lavabo com vaso sanitário).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.4. Automóvel (uso de passeio).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.5. Empregada (mensalista e que trabalhe pelo menos de 2ª a 6ª feira).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.6. Aspirador de Pó (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.7. Máquina de lavar roupa (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.8. Videocassete e/ou DVD (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.9. Geladeira (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.10. Freezer (aparelho independente ou parte de geladeira duplex).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.11. Telefone fixo.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.12. Computador.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.13. TV a cabo, parabólica ou por assinatura.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.14. Forno Micro-ondas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.15. Internet.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

31. Quando você começou a estudar? (Marque apenas uma resposta.)

- (A) Na pré-escola.
 (B) Na 1ª série, sem fazer pré-escola.
 (C) Não sei / não lembro.

32. Leia com atenção as frases e coloque um "X" em <u>apenas</u> uma resposta para cada linha.		Sim, muito	Sim, só um pouco	Não
32.1.	Meu professor me incentiva a melhorar.	(A)	(B)	(C)
32.2.	Meu professor me ajuda a organizar minhas coisas e meu tempo para eu aprender.	(A)	(B)	(C)
32.3.	Meu professor dá tempo para eu fazer minhas tarefas.	(A)	(B)	(C)
32.4.	Meu professor passa lição de casa.	(A)	(B)	(C)
32.5.	A minha família me ajuda com a lição de casa.	(A)	(B)	(C)
32.6.	Meu professor corrige a lição de casa.	(A)	(B)	(C)
32.7.	Gosto de ir para a escola e encontrar meu professor.	(A)	(B)	(C)
32.8.	Quando não entendo alguma coisa, pergunto ao meu professor e ele me ajuda.	(A)	(B)	(C)
32.9.	Meu professor conversa comigo.	(A)	(B)	(C)
32.10.	Eu gosto das atividades que faço na classe.	(A)	(B)	(C)
32.11.	Os alunos de minha classe fazem barulho.	(A)	(B)	(C)

33. Leia com atenção as frases e coloque um "X" em <u>apenas</u> uma resposta para cada linha. Quando estou na minha classe:		Sim, gosto muito	Sim, mas gosto só um pouco	Não gosto
33.1.	gosto de conversar com meus colegas.	(A)	(B)	(C)
33.2.	gosto de conversar com meu professor.	(A)	(B)	(C)
33.3.	gosto de arrumar minha carteira e manter minhas coisas em ordem.	(A)	(B)	(C)
33.4.	gosto de olhar pela janela e ver a rua.	(A)	(B)	(C)
33.5.	gosto de ler os livros de histórias sozinho.	(A)	(B)	(C)
33.6.	gosto de ler histórias para meus colegas.	(A)	(B)	(C)
33.7.	gosto de ouvir as histórias que o meu professor conta para mim e meus colegas.	(A)	(B)	(C)
33.8.	gosto do material que meu professor usa para ensinar matemática.	(A)	(B)	(C)
33.9.	gosto de resolver problemas.	(A)	(B)	(C)

SARESP 2009
 Questionário do Aluno
 2ª e 4ª Séries / 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental



34. Leia com atenção as frases e coloque um "X" em <u>apenas</u> uma resposta para cada linha. Quando eu estou em casa, eu gosto de:		Sim, muito	Sim, só um pouco	Não
34.1.	jogar com meus amigos (futebol, vôlei, basquete etc.).	(A)	(B)	(C)
34.2.	ouvir música.	(A)	(B)	(C)
34.3.	assistir à televisão.	(A)	(B)	(C)
34.4.	brincar sozinho com meus jogos e brinquedos.	(A)	(B)	(C)
34.5.	ler (livros de histórias, gibis, revistas).	(A)	(B)	(C)
34.6.	ficar na internet.	(A)	(B)	(C)
34.7.	ajudar na casa.	(A)	(B)	(C)
34.8.	arrumar minhas coisas.	(A)	(B)	(C)
34.9.	estudar (fazer a lição, pesquisar etc.).	(A)	(B)	(C)
34.10.	conversar com as pessoas da minha família.	(A)	(B)	(C)
34.11.	ouvir histórias da família.	(A)	(B)	(C)

35. Quando meu professor passa lição de casa (Marque apenas uma resposta)

(A) eu sempre faço.

(B) faço só às vezes.

(C) não faço.

(D) meu professor não passa lição de casa.

36. Leia com atenção as frases e coloque um "X" em <u>apenas</u> uma resposta para cada linha. Este ano, na minha escola, eu já:		Sim	Não, porque na minha escola não teve essa atividade	Não, por outro motivo
36.1.	participei da feira de ciências.	(A)	(B)	(C)
36.2.	participei de atividades físicas (jogos, atividades rítmicas, ginástica, caminhadas etc.).	(A)	(B)	(C)
36.3.	participei de atividades musicais ou de dança.	(A)	(B)	(C)
36.4.	participei de atividades na sala de informática.	(A)	(B)	(C)
36.5.	participei de atividades na sala de leitura (ou biblioteca).	(A)	(B)	(C)
36.6.	participei de atividades teatrais.	(A)	(B)	(C)
36.7.	assisti a filmes ou a peças de teatro.	(A)	(B)	(C)
36.8.	participei de rodas de leitura.	(A)	(B)	(C)
36.9.	escrevi para o jornal (ou revista) da escola.	(A)	(B)	(C)
36.10.	escrevi para o livro de histórias (ou poesias) da minha classe.	(A)	(B)	(C)

SARESP

2009

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO



CENP
Coordenadoria de Estudos
e Normas Pedagógicas

FDE FUNDAÇÃO PARA O
DESENVOLVIMENTO
DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO

 GOVERNO DE
SÃO PAULO

ANEXO D

PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA – PQE



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

Nota Técnica

Março/2009

1. O Programa de Qualidade da Escola (PQE)

Lançado em maio de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública têm: o direito de aprender com qualidade;

Para realizar esta tarefa, o Programa de Qualidade da Escola avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP - indicador que mede a qualidade das escolas. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço de melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista.

Em 2008, a SEE-SP divulgou o IDESP de 2007 da 4ª e 8ª séries do EF e da 3ª série do EM para cada escola estadual paulista, bem como as metas de qualidade para o ano de 2008. Além disso, a SEE-SP desenvolveu um programa especial de acompanhamento e apoio às escolas com os melhores IDESPs na 4ª e 8ª séries do EF e na 3ª série do EM. Este relatório apresenta os resultados do IDESP de 2008 e avalia a evolução das escolas no cumprimento das metas de qualidade da educação para este ano.

2. O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

2.1. O que é o IDESP?

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos aprende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal - o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série para a outra com deficiências de aprendizado.

O IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante.

2.2. Como o IDESP é calculado?

O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores - o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF),

que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. O IDESP é calculado para cada etapa da escolarização (s):

$$IDESP_s = ID_s \times IF_s$$

Indicador de desempenho (ID):

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio¹. De acordo com as notas obtidas pelos alunos, é possível agrupá-los em quatro níveis de proficiência, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo:

- **Abaixo do básico:** os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
- **Básico:** os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
- **Adequado:** os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
- **Avançado:** os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram.

Os valores de referência para a definição dos níveis de proficiência encontram-se na tabela a seguir:

VALORES DE REFERÊNCIA NA ESCALA DO SARESP PARA A DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO			
LÍNGUA PORTUGUESA			
NÍVEIS	4ª SÉRIE EF	8ª SÉRIE EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 150	< 200	< 250
BÁSICO	ENTRE 150 E 200	ENTRE 200 E 275	ENTRE 250 E 300
ADEQUADO	ENTRE 200 E 250	ENTRE 275 E 325	ENTRE 300 E 375
AVANÇADO	> 250	> 325	> 375
MATEMÁTICA			
NÍVEIS	4ª SÉRIE EF	8ª SÉRIE EF	3ª SÉRIE EM
ABAIXO DO BÁSICO	< 175	< 225	< 275
BÁSICO	ENTRE 175 E 225	ENTRE 225 E 300	ENTRE 275 E 350
ADEQUADO	ENTRE 225 E 275	ENTRE 300 E 350	ENTRE 350 E 400
AVANÇADO	> 275	> 350	> 400

¹ No cálculo de IDESP, não são considerados os resultados de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Redação. Também não são considerados os resultados da 2ª e 6ª séries de EF.

A distribuição dos alunos em níveis de proficiência indica a defasagem da escola (d_{ef}) em relação às expectativas de aprendizagem de cada componente curricular, a partir da seguinte função:

$$d_{ef} = \frac{(3xAB + 2xB + 1xAAd + 0xA4v)}{100}$$

em que AB , B , Ad e $A4v$ são as porcentagens de alunos da escola que se encontram nos níveis de proficiência Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, respectivamente, j é o componente curricular e s é a etapa de escolarização.

A defasagem da escola é crescente com o grau de atraso escolar dos alunos, em termos de proficiência e varia entre zero (quando todos os alunos encontram-se no nível Avançado) e três (se todos os alunos encontram-se no nível Abaixo do Básico).

O indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames do SARESP. O ID é crescente com o bom desempenho da escola e varia numa escala entre zero (quando a defasagem da escola é máxima, igual a três) e dez (quando a defasagem da escola é mínima, igual a zero).

$$ID_s = \left(1 - \frac{d_{ef}}{3}\right) * 10$$

Para o cálculo do IDESP, encontra-se o ID da escola em cada etapa da escolarização, a partir da média simples entre o ID de Língua Portuguesa e o ID de Matemática:

$$ID_s = \frac{ID_{LP} + ID_{Mat}}{2}$$

Indicador de fluxo (IF):

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética de promoção dos alunos e varia entre zero e um.

$$IF_s = \frac{\sum A_i}{n}$$

em que A_i é a taxa de aprovação na série i e n é o número de séries da etapa de escolarização considerada ($n=4$ para as séries iniciais e finais do EF e $n=3$ para o EM).

Para ilustrar o cálculo do IDESP e mostrar como ele sintetiza os resultados do SARESP, tomemos como exemplo três escolas que apresentaram desempenhos bastante

distintos em Língua Portuguesa e Matemática no SARESP de 2007 para a 4ª série. As tabelas abaixo mostram a distribuição dos alunos destas escolas nos níveis de proficiência:

NÍVEIS	LÍNGUA PORTUGUESA		
	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
ABAIXO DO BÁSICO	56,3%	33,3%	14,1%
BÁSICO	37,5%	34,6%	32,1%
ADEQUADO	6,3%	29,3%	43,9%
AVANÇADO	0%	2,8%	9,8%

NÍVEIS	MATEMÁTICA		
	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
ABAIXO DO BÁSICO	68,0%	31,0%	17,3%
BÁSICO	31,4%	40,8%	39,6%
ADEQUADO	0%	26,8%	37,9%
AVANÇADO	0%	1,4%	5,2%

PUNTA DE APROVAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO IIF	
ESCOLA A	ESCOLA B
1ª SÉRIE	84,3%
2ª SÉRIE	83,9%
3ª SÉRIE	83,7%
4ª SÉRIE	84,4%

Os IDESPs para a 4ª série destas escolas são:

Escola A:

$$dI_{LP} = \frac{(56,3 \times 3 + 37,5 \times 2 + 6,3 \times 1 + 0 \times 0)}{100} = 2,50$$

$$dI_{Mat} = \frac{(68,0 \times 3 + 31,4 \times 2 + 0 \times 1 + 0 \times 0)}{100} = 2,69$$

$$ID = \frac{1,7 + 1,0}{2} = 1,35$$

$$IF = \frac{(0,670 + 0,596 + 0,636 + 0,700)}{4} = 0,65$$

$$IDESP \text{ 2007 para a 4ª série: } IDESP = 1,35 * 0,65 = 0,88$$

$$ID_{LP} = \left(1 - \frac{2,50}{3}\right) * 10 = 1,7$$

$$ID_{Mat} = \left(1 - \frac{2,69}{3}\right) * 10 = 1,0$$

Escola B:

$$dI_{LP} = \frac{(33,3 \times 3 + 34,6 \times 2 + 29,3 \times 1 + 2,8 \times 0)}{100} = 1,98$$

$$dI_{Mat} = \frac{(31,0 \times 3 + 40,8 \times 2 + 26,8 \times 1 + 1,4 \times 0)}{100} = 2,01$$

$$ID = \frac{3,4 + 3,3}{2} = 3,35$$

$$IF = \frac{(0,843 + 0,839 + 0,837 + 0,844)}{4} = 0,84$$

$$IDESP \text{ 2007 para a 4ª série: } IDESP = 3,35 * 0,84 = 2,82$$

Escola C:

$$dI_{LP} = \frac{(14,1 \times 3 + 32,1 \times 2 + 43,9 \times 1 + 9,8 \times 0)}{100} = 1,50$$

$$dI_{Mat} = \frac{(17,3 \times 3 + 39,6 \times 2 + 37,9 \times 1 + 5,2 \times 0)}{100} = 1,69$$

$$ID = \frac{5,0 + 4,4}{2} = 4,70$$

$$IF = \frac{(0,983 + 0,971 + 0,985 + 0,991)}{4} = 0,98$$

$$IDESP \text{ 2007 para a 4ª série: } IDESP = 4,70 * 0,98 = 4,61$$

O cálculo do IDESP de 2008 segue a mesma metodologia, utilizando as informações do SARESP 2008 e do Censo Escolar 2008. A partir do cálculo do IDESP de 2008, é possível avaliar a evolução da escola em relação a 2007 e apurar o quanto a escola conseguiu atingir das metas estabelecidas, apresentadas às escolas no ano passado no boletim do IDESP 2007. A próxima seção apresenta as metas das Escolas A, B e C e salienta diferenças entre as metas de escolas com desempenhos diferentes.

3. As Metas de Qualidade

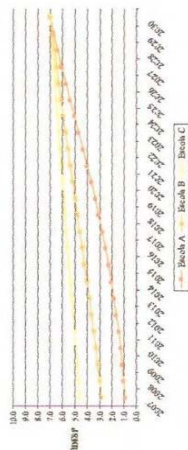
3.1. A importância das metas de qualidade para a educação

Atualmente, uma das maiores demandas sociais é a melhoria da qualidade da educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, o

metas que foram estabelecidas. Estas diferenças são ilustradas na tabela e no gráfico abaixo:

METAS PARA A 4ª SÉRIE 2008			
ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	
IDESP 2007	0,88	2,82	4,61
META 2008	1,01	3,04	4,72
VARIACÃO	15%	8%	2%

Metas anuais - 2008 a 2030



3.1. Como se apura o cumprimento das metas?

A escola pode analisar sua evolução no IDESP de 2007 para 2008 em cada etapa da escolarização, e comparar esta evolução com a meta estabelecida para este ano. No boletim do IDESP 2008, encontram-se calculados os índices de cumprimento das metas para a 4ª e 8ª séries do EF e para a 3ª série do EM para cada escola. O índice de cumprimento de metas refere-se à parcela da meta que a escola conseguiu cumprir em cada etapa da escolarização, ou seja, o quanto escola evoluiu em relação àquilo que se esperava que ela evoluísse. A parcela cumprida da meta em cada ciclo escolar (n) é calculada da seguinte forma:

$$IC_n = \left(\frac{IDESP_{2008} - IDESP_{2007}}{META_{2008} - IDESP_{2007}} \right) * 100$$

O índice de cumprimento de metas é limitado ao intervalo de 0% a 120%, ou seja, se a parcela cumprida da meta for negativa, considera-se que a escola cumpriu 0% da meta estabelecida. Por outro lado, se a parcela cumprida da meta for maior do que 120%, considera-se que a escola cumpriu 120% da meta. Para ilustrar o cálculo do índice de cumprimento de metas, tomemos como exemplo a Escola D, que oferece as séries iniciais e finais do EF e o EM. A tabela abaixo mostra seus IDESPs em 2007 e 2008, bem como suas metas para 2008:

Programa de Qualidade das Escolas (PQE) do Governo do Estado de São Paulo e o movimento da sociedade civil: "Compromisso Todos Pela Educação" (TPE) se constituem em mobilizações que buscam atender a essa demanda essencial.

O "Compromisso Todos pela Educação" estabelece cinco metas que visam garantir Educação Básica de qualidade para todos os Estados brasileiros em 2021, bicentenário da Independência do Brasil. O PQE está alinhado com este Compromisso, na medida em que estabelece metas claras e transparentes para a melhoria da qualidade do ensino para cada escola da rede estadual paulista.

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 as metas 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.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo espera 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, garantido 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.

3.2. Como as metas foram estabelecidas?

As metas de qualidade foram estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes. Em primeiro lugar, estabeleceram-se metas de longo prazo para os IDESPs das séries iniciais e finais do EF e do EM. As metas para 2030 são:

METAS DE LONGO PRAZO		
4ª SÉRIE EF	8ª SÉRIE EF	3ª SÉRIE EM
META 2030	7,0	6,0
		5,0

Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas do Estado de São Paulo estaduais paulistas atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação.

Para que o Estado possa cumprir tais metas, foram atribuídas metas anuais para cada escola, considerando sua distância da meta de longo prazo. Deste modo, cada escola possui uma meta própria, ou seja, as metas anuais consideram as peculiaridades da escola e estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos IDESPs têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com IDESPs mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos IDESPs geram avanços muito maiores do que para escolas que já têm IDESPs elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as

² Para entender o procedimento utilizado para o cálculo das metas, consulte a Nota Técnica do IDESP.

ESCOLA D		PARCELA CUMPRIDA DA META	
	IDESP 2007	IDESP 2008	META 2008
4ª SÉRIE EF	2,31	2,15	2,43
8ª SÉRIE EF	1,43	1,49	1,53
3ª SÉRIE EM	0,95	1,41	1,04

Na 4ª série do EF, o IDESP da escola piorou de 2007 para 2008 e a escola não cumpriu a meta para este ano, de modo que seu índice de cumprimento de metas é de 0%. Na 8ª série do EF, o IDESP da escola melhorou de 2007 para 2008, mas não alcançou a meta estabelecida para este ano, ou seja, a escola cumpriu apenas parte da meta, de modo que seu índice de cumprimento de metas é de 60%. Já na 3ª série do EM, o IDESP da escola melhorou de 2007 para 2008 e, além disso, superou a meta estabelecida para este ano, de modo que seu índice de cumprimento de metas é de 120%.

O boletim do IDESP 2008 também apresenta a parcela do cumprimento das metas da escola como um todo, que sintetiza sua avaliação geral. O índice de cumprimento de metas da escola corresponde à média dos índices de cumprimento de metas, ponderada pelo número de alunos avaliados pelo SARESP em cada série e é calculado da seguinte forma:

$$IC_{méd} = \frac{(IC_{4EF} \cdot n_{4EF}) + (IC_{8EF} \cdot n_{8EF}) + (IC_{3EM} \cdot n_{3EM})}{n_{total}}$$

em que IC_{4EF} , IC_{8EF} e IC_{3EM} e n_{4EF} , n_{8EF} , n_{3EM} são, respectivamente, os índices de cumprimento de metas e o número de alunos avaliados no SARESP na 4ª e 8ª séries do EF e na 3ª série do EM e n_{total} é o total de alunos avaliados no SARESP nestas séries.

A tabela abaixo mostra o número de alunos avaliados na escola D e a parcela do cumprimento da meta geral da escola:

ESCOLA D		PARCELA CUMPRIDA DA META	
	Nº ALUNOS AVALIADOS NO SARESP	PROPOÇÃO DE ALUNOS AVALIADOS NO SARESP	META DA ESCOLA
4ª SÉRIE EF	120	20,9%	
8ª SÉRIE EF	107	18,6%	
3ª SÉRIE EM	348	60,5%	83,8%
TOTAL	575	100,0%	

Em média, a escola cumpriu 83,8% das metas estabelecidas para o ano de 2008.