

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”

**Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC
Campus de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação**

GISELE KEMP GALDINO DANTAS

**POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA (1995-2012): DOS
PRIMÓRDIOS DA REFORMA EMPRESARIAL NEOLIBERAL À
CONSOLIDAÇÃO DO MODELO GERENCIAL**

**Marília – SP
2013**

GISELE KEMP GALDINO DANTAS

**POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA (1995-2012): DOS
PRIMÓRDIOS DA REFORMA EMPRESARIAL NEOLIBERAL À
CONSOLIDAÇÃO DO MODELO GERENCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências- da Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Suely A. Marcelino Brabo.

Marília – SP

09 de dezembro de 2013

Dantas, Gisele Kemp Galdino.

D192p Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial / Gisele Kemp Galdino Dantas. – Marília, 2013.

153 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 119-128

Orientador: Tânia Suely A. Marcelino Brabo

1. Educação e Estado - São Paulo (Estado). 2. Partido da Social Democracia Brasileira. 3. Neoliberalismo. 4. Eficiência organizacional. I. Autor. II. Título.

CDD 370.115

GISELE KEMP GALDINO DANTAS

**POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA (1995-2012): DOS
PRIMÓRDIOS DA REFORMA EMPRESARIAL NEOLIBERAL À
CONSOLIDAÇÃO DO MODELO GERENCIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências- da Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação na área de Concentração Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia Suely A. M. Brabo
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Marília

2º Examinador: Prof^a Dra. Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Marília

3º Examinador: Maria Custódia Jorge Rocha
Universidade do Minho

4º Examinador: Henrique Tahan Novaes
Universidade Estadual Paulista – UNESP - Marília

5º Examinador: Alessandra David
Centro Universitário Moura Lacerda – Ribeirão Preto

Marília – SP
09 de dezembro de 2013

Dedico ao Jorge amado querido, pelo companheirismo. Aos meus pais, por tudo que me ensinaram. Aos meus filhos, Lucas, Marina e Gabriela, para que valorizem o estudo, independente da recompensa financeira.

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão a todos aqueles que de diferentes maneiras e em diferentes oportunidades contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço de modo especial, aos meus pais, ao Jorge, ao Lucas, à Marina, à Gabriela, ao Fidel e ao Severino.

Agradeço também a minha orientadora, Prof^a Tânia S. A. M. Brabo, pela orientação paciente e por ter me acolhido, ficando ao meu lado nesta trajetória.

Aos membros da Banca de Defesa, pelo comprometimento, pelas críticas, questionamentos e sugestões.

À Prof^a Dra. Sonia Ap. Alem Marrach, que me ensinou a olhar o mundo de uma maneira menos ingênua.

Às minhas queridas irmãs e amigas, Valéria e Jane e a minha madrinha Ceci.

Ao meu afilhado Danilo, pelo auxílio.

Ao meu primo Lázaro, pelos singelos incentivos.

Ao Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald, pelo profissionalismo ao propiciar o acesso irrestrito aos documentos da SEE/SP e ao Dr. João Cardoso Palma Filho, pela entrevista.

Aos funcionários da UNESP, em especial, aos da Biblioteca e aos da Pós-Graduação, pelo profissionalismo.

WHERE DID EDUCATION REFORM GO WRONG? Ask the question, and you'll get different answers, depending on whom you ask (RAVITCH, 2011, p. 22).

RESUMO

Este trabalho investiga a Política Educacional Paulista, desde 1995 até 2012, mais especificamente a implementação das medidas efetivadas nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira, incluindo a elucidação do ideário que lhe deu sustentação e direcionou a implantação das diretrizes educacionais. Partimos da premissa que a Educação no Estado de São Paulo vivencia um continuum de reformas, cuja lógica está ancorada na reforma do Estado. Defendemos a ideia de que as transformações profundas operadas na educação do Estado de São Paulo, nos últimos 18 anos, seguiram um ciclo, conforme o avanço alcançado em cada governo. Desse modo, consideramos que a Gestão Covas (1995-1998) e a Gestão Covas/Alckmin (1999-2002), devem ser vistas como momentos históricos em que a noção de modernização passa a ser a temática estruturante do discurso político educacional do governo e indutora da reforma educativa, implicando em reformas estruturais, cujas orientações neoliberais eram emergentes. Nas gestões posteriores, tendo sido realizados os ajustes necessários, a política educacional implantada investiu no convencimento da sociedade sobre sua eficácia. Por sua vez, na gestão Serra, as orientações neoliberais ganham materialidade, resultando na maior ênfase nos valores do tipo gerencialista, com o mergulho irrestrito à lógica mercadológica. Já na gestão Alckmin, em curso, houve medidas que sedimentaram o ciclo de reformas, cujo modelo é o gerencial. Como procedimento metodológico, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental e realizamos uma entrevista com o Secretário Adjunto da SEE/SP, integrante da rede de legitimidade do governo. A investigação revelou que a reforma da educação proposta nas últimas décadas para o Estado de São Paulo alterou substancialmente a escola pública, imprimindo-lhe uma feição mercadológica, afastando-a de seu fim precípua, que é o de formar indivíduos autônomos e não apenas mão de obra para o mercado de trabalho. Valeu-se, para tanto, do dismantelamento do sistema educacional, da pauperização e desvalorização econômica e intelectual de seus agentes.

Palavras-chave: Escola Pública Paulista. Partido da Social Democracia Brasileira. Reforma Gerencial. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This paper investigates the Paulista Educational Policy, from 1995 to 2012, more specifically the realization of the measures in effect governments Party of Brazilian Social Democracy, including elucidation of the ideas that gave support and directed the implementation of educational guidelines. We assume that education in the State of São Paulo experiences a continuum of reforms, whose logic is anchored on state reform. We argue that the profound changes wrought in Education of the State of São Paulo, The past 18 years, followed a cycle, as the advancement achieved in each government. Thereby, we consider that the Management Covas (1995-1998) and Covas Management / Alckmin (1999-2002), should be viewed as historical moments in which the notion of modernization becomes the thematic structuring of the government's education policy discourse and inducing educational reform, structural reforms, whose neoliberal guidelines were emerging. In subsequent administrations, having been made the necessary adjustments, education policy implemented invested in convincing society. In turn, management Serra, materiality guidelines neoliberal gain, resulting in a greater emphasis on values of type NPM, with diving unrestricted market logic. Already Alckmin management, ongoing measures that were sedimented cycle of reforms, whose model is the management. Methodological procedure, we adopt the literature and documents and conducted an interview with Assistant Secretary of ESS / SP, a member of the network of government legitimacy. The investigation revealed that the proposed education reform in recent decades for the state of São Paulo has substantially changed the public school, giving it a marketing feature, removing it from its primary purpose, which is to form autonomous individuals and not just hand labor for the labor market. Worth up to much, the dismantling of the educational system, the impoverishment and economic devaluation and intellectual agents.

Keywords: Public School Paulista. Party of Brazilian Social Democracy. Managerial Reform. Neoliberalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Objetivos da mensuração da qualidade da educação	27
Quadro 2 - Governadores do Estado de São Paulo, a partir de 1995 até a atualidade	37
Quadro 3 – Defasagem idade/série	43
Quadro 4 – Classes de aceleração	43
Quadro 5 – Valores do Bônus Mérito 2011	49
Quadro 6 – Programa Escola da Família	56
Quadro 7 - Linha do tempo de ações da SEE/SP (2007-2011)	61
Quadro 8 – Categoria Funcional dos Professores da rede Pública Estadual	66
Quadro 9 – Processo de Promoção do Quadro do Magistério – faixas de promoção salarial	69
Quadro 10 - Número de Professores Categoria F, em 2008	72
Quadro 10 – Número de Professores Categoria L, em 2008.	73
Quadro 11 – IDESP 5º ano (2008 – 2010)	81
Quadro 12 – IDESP (2008 – 2010)- geral	81
Figura 1 – Panfleto oferecendo curso para a Prova Mérito	82
Quadro 13 – Profissionais da Educação e outros profissionais da Educação	84
Figura 2 – Pilares do Programa Educação – Compromisso de SP	91
Figura 3 – metas para 2030 – Programa Educação- Compromisso de São Paulo	94
Quadro 14 – Reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério SE/2011	96
Figura 4 - Plano de Ação Participativo	100
Quadro 15 – Diagnóstico sobre Comunicação na Rede Estadual de Ensino	140
Quadro 16 – Diagnóstico sobre Demanda de Formação na Rede Estadual de Ensino	141
Quadro 17 – Diagnóstico sobre modelos de formação na Rede Estadual de Ensino	144
Quadro 18 – Diagnóstico sobre a Gestão de Recursos Humanos na SEE/SP	148
Quadro 20 – Diagnóstico sobre a Gestão de Ensino na SEE/SP	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APASE – Sindicato dos Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo.

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

CEE – Conselho Estadual da Educação.

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

COGSP – Coordenadoria de Ensino da grande São Paulo.

DRHU – Departamento de Recursos Humanos.

EFAP – Escola de Formação de Professores.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ETI – Escola de Tempo Integral.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

FUNDAP – Fundação de Desenvolvimento Administrativo.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

GOE – Gerente de Organização Escolar.

MARE – Ministério de Administração e da Reforma do Estado.

PDRAE – Plano de Reforma do Aparelho do Estado.

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PFL – Partido da Frente Liberal.

PQE – Programa de Qualidade da Escola.

REDEFOR – Programa de rede São Paulo de Formação Docente.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SEE – Secretaria Estadual da Educação.

SE – Secretaria da Educação.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

UNESP – Universidade Estadual Paulista.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

Resumo.....	6
Abstract	7
Lista de Ilustrações	8
Lista de Abreviaturas e Siglas	9
Introdução.....	13
Capítulo 1 - O neoliberalismo como elemento motriz para a compreensão dos alicerces da política educacional paulista a partir de 1995.....	17
1.1 O neoliberalismo em ação no Brasil	20
1.2 As reformas educacionais nas últimas décadas: o economicismo na educação	23
1.2.1 A versão de qualidade dos economistas e afins e o papel da avaliação	25
1.3. O PSDB e a hegemonia neoliberal.....	31
1.3.1 As diretrizes do PSDB.....	33
1.3.2 O Programa do Partido PSDB- 2007.....	35
Capítulo 2 - Política Educacional do Governo PSDB: os primórdios da reforma empresarial neoliberal	38
2.1 A Política Educacional do Governo Covas (1995-2001):a gênese da mudança.....	38
2.1.1 A reforma em ação: a administração da educação	39
2.1.2 A reforma em ação: a qualidade na educação.....	42
2.1.3 A reforma em ação: o trabalho na educação.....	44
2.1.4 Algumas considerações	48
2.2 A Política educacional do governo Alckmin (2001-2006): a construção da legitimidade. 52	
2.2.1 A reforma em ação: a administração da educação	52
2.2.2 A reforma em ação: a qualidade na educação.....	53
2.2.3 A reforma em ação: o trabalho na educação.....	56
2.2.4 Algumas considerações	57
2.3 A Política educacional do governo Serra (2007-2010): um governo que convence, não coopta?	60
2.3.1 A reforma em ação: a administração da educação	60
2.3.2 A reforma em ação: a qualidade na educação.....	65
2.3.3 A reforma em ação: o trabalho na educação.....	66
2.3.4 Algumas considerações	69
Capítulo 3 - Política Educacional do Governo Geraldo Alckmin (2011 até o presente momento): a consolidação do modelo gerencial.....	83
3.1. O governo Alckmin: a consolidação de um legado	83
3.1.1 A reforma em ação: a administração da educação	84
3.1.1.2 O novo modelo organizacional da Secretaria da Educação	86

3.1.1.3 O Programa Educação - Compromisso de São Paulo	90
3.1.2 A reforma em ação: o trabalho na educação.....	94
3.1.2.1 As bases de um novo modelo de escola e um regime na carreira do magistério mais atrativo	96
3.1.3 A reforma em ação: a qualidade da educação.....	97
3.1.4 Algumas considerações	101
CONCLUSÃO.....	114
REFERÊNCIAS.....	119
ANEXOS	129
APÊNDICES	135

INTRODUÇÃO

No Estado de São Paulo, a partir da gestão do governador Mário Covas (1995-1998), desencadeou-se uma reforma educacional, a partir de medidas administrativas e pedagógicas que englobaram a racionalização administrativa, o enxugamento da máquina e mudanças no padrão de gestão.

Se antes afirmávamos que a Educação vivenciava um estado vegetativo motivado pela inconstância dos planos, mudanças de governo e fragmentação das medidas e projetos implantados em cada gestão, há anos não mais sofremos esse descontínuo. De maneira democrática, os governadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) foram eleitos por sufrágio universal.

Partimos da premissa que a Educação no Estado de São Paulo vivencia um continuum de reformas, cuja lógica está ancorada na reforma do Estado. Defendemos a ideia de que as transformações profundas operadas na educação do Estado de São Paulo, nos últimos 18 anos, seguiram um ciclo, conforme o avanço alcançado em cada governo.

Desse modo, consideramos que a Gestão Covas (1995-1998) e a Gestão Covas/Alckmin (1999-2002), devem ser vistas como momentos históricos em que a noção de modernização passa a ser a temática estruturante do discurso político educacional do governo e indutora da reforma educativa, implicando em reformas estruturais, cujas orientações neoliberais eram emergentes.

Nas gestões posteriores, tendo sido realizados os ajustes necessários na Gestão Covas e Covas/Alckmin, a política educacional implantada investiu no convencimento da sociedade, a partir de propostas de participação na construção da escola dos sonhos.

Por sua vez, na gestão Serra, as orientações neoliberais ganham materialidade, resultando em maior ênfase nos valores do tipo gerencialista, com o mergulho irrestrito na lógica mercadológica.

Já na gestão Alckmin, em curso, houve medidas que sedimentaram o ciclo de reformas propostas pela concepção de escola pública de qualidade defendida pelo tucanato. Aliás, durante o discurso de posse, o governador Geraldo Alckmin deixou claro que pretende manter o mesmo modelo de gestão implantado pelos tucanos que o antecederam, ressaltando que é construtor e herdeiro de um modelo de gestão consolidado. Nas suas palavras:

Mas, para além do desafio pessoal, há o legado, a continuidade e a inovação característicos desses dezesseis anos do projeto político que representa a

forma e o estilo de governar do meu partido, o PSDB. Defender, aprimorar e inovar, para ampliar ainda mais o nosso legado em São Paulo, são os desafios que o povo paulista me confiou (ALCKMIN, 2011).

Mario Covas, José Serra, Alberto Goldman, eu mesmo, além de Cláudio Lembo, dos Democratas, demos nossa contribuição, e agora me foi confiada a responsabilidade de continuar esse caminho, pavimentando novas frentes de trabalho na construção do futuro de São Paulo, sempre a serviço do Brasil.[...] (ALCKMIN, 2011).

Assim, tendo como base o desenvolvimento da política educacional do governo PSDB para o Estado de São Paulo, propomos examiná-la desde 1995, numa perspectiva histórica. Em face disso, optamos por uma abordagem diacrônica da política educacional paulista, no período compreendido entre 1995 e 2012.

Isto é, comungamos da ideia de Silva (2008, p. 41), que analisa as tendências e perspectivas teórico-metodológicas na área, apontando que os trabalhos – ainda escassos- que utilizam tal perspectiva tornam-se não só necessários, mas abrem novas veredas por onde se podem tencionar os percursos metodológicos e repensar a produção no campo das políticas públicas. Além disso, acreditamos que a apreensão de uma política envolve um esforço complexo de acompanhar as séries de eventos e não os eventos isolados.

Portanto, o objetivo central desta pesquisa é examinar a implementação da proposta política do governo PSDB na área da Educação, incluindo a elucidação do ideário que deu sustentação a reforma educacional paulista e direcionou a implantação das diretrizes educacionais desde 1995, atingindo o ápice no período de 2012, época da solidificação de um modelo organizacional/gerencial na rede pública paulista.

Nossa hipótese é que está em curso uma tentativa de transformação radical do sistema educacional do Estado de São Paulo tendo como ideário o neoliberalismo e voltada para a construção de uma escola pública cuja concepção de qualidade está ancorada em um sistema de avaliações e accountability.

Como objetivos específicos, apontamos:

- Registrar dados sobre a reforma educacional da escola pública paulista, contribuindo assim com o registro de sua história;
- Analisar as estratégias políticas da Secretaria Estadual de Educação para tornar hegemônicas as concepções de educação propostas.
- Analisar a efetivação das políticas públicas de ensino no Estado de São Paulo.
- Analisar as diretrizes educacionais propostas para o Estado de São Paulo.

Como procedimento metodológico adotamos a pesquisa bibliográfica e documental. Ao pensar na política educacional vigente no Estado de São Paulo nos deparamos com vasta legislação, contendo leis, decretos, incluindo resoluções e instruções conjuntas, bem como materiais diversos, tais como noticiário da imprensa, materiais produzidos para a divulgação das medidas adotadas e materiais destinados à formação em serviço dos profissionais da Educação. Consideramos que os documentos expressam as concepções dos atores sociais que ocupam a administração pública e vão revelando a trajetória da reforma educacional, com suas contradições.

Além disso, realizamos uma entrevista com o Secretário Adjunto da SEE/SP, integrante da rede de legitimidade do governo, isto é, um ator social que atua para a articulação, constituição e divulgação de um discurso, com o objetivo de torná-lo hegemônico. O objetivo foi compreender as concepções da atual administração do Estado de São Paulo sobre a educação e escola pública.

Para análise do material coletado, optamos por uma análise interpretativa. Merece ressaltar ainda que ancoramos nossas análises em autores que adotam uma postura crítica diante das reformas educacionais contemporâneas. Tal perspectiva é descrita por Tello (2011), nos seguintes moldes: “A perspectiva crítica se caracteriza por posicionar-se a partir de uma visão de mundo do conflito, observando a realidade como uma dinâmica de tensão entre a hegemonia e os que são afetados por ela” (TELLO, 2011, p. 159).

Elucidamos que para a constituição do corpus do trabalho elegemos três categorias de análise, a saber: administração, trabalho e qualidade na educação.

A categoria administração se justifica por conta do foco em apresentar os processos de formulação e diretrizes das medidas efetivadas em cada governo. Por sua vez, o tema trabalho se revela uma questão-chave na reforma gerencial, vez que foram realizadas nos últimos anos uma transformação nos cargos públicos e novas regulações do trabalho docente, nos moldes da reestruturação produtiva.

Por fim, a categoria qualidade na educação se liga à centralidade adquirida nos discursos:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, ‘qualidade’. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações dos alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em

aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENQUITA, 1997, p. 95).

A organização do presente estudo

O resultado da pesquisa está apresentado em três capítulos. O primeiro capítulo, O neoliberalismo como elemento matriz para a compreensão dos alicerces da política educacional paulista a partir de 1995, apresenta o Neoliberalismo e as concepções que embasaram as reformas educacionais nas últimas décadas. Além disso, apresenta o Partido da Social Democracia Brasileira e as suas diretrizes para a Educação.

No segundo capítulo - Política Educacional do Governo PSDB: os primórdios da reforma empresarial neoliberal - adentramos na pesquisa propriamente dita: o estudo da reforma educacional do governo PSDB no Estado de São Paulo, enfocando a sua gênese e o desenvolvimento no período compreendido entre 1995 até 2010.

O terceiro capítulo – Política Educacional do governo PSDB: a consolidação do modelo gerencial – enfocamos o estudo da reforma educacional do PSDB no Estado de São Paulo, a partir de 2010 até 2012.

Por fim, a partir das análises realizadas, chegamos às considerações finais da pesquisa, apontando que a reforma da educação proposta nas últimas décadas para o Estado de São Paulo alterou substancialmente a escola pública.

CAPÍTULO 1

O NEOLIBERALISMO COMO ELEMENTO MOTRIZ PARA A COMPREENSÃO DOS ALICERCES DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA A PARTIR DE 1995.

Indivíduo nenhum e nenhuma forma concebível de sociedade hoje ou no futuro podem evitar as determinações objetivas e o correspondente fardo do tempo histórico, bem como a responsabilidade que necessariamente emerge de ambos (MÉSZÁROS, 2007, p.33).

A epígrafe acima elucida a necessidade de todo pesquisador da área educacional de se debruçar sobre a gênese das políticas levadas a cabo. Portanto, cabe-nos, nesse capítulo, apresentar, de maneira sucinta, o arcabouço-teórico proposto pelo mundo capitalista desde a década de 1940 e que atingiu nas últimas décadas do século XX, o status de hegemônico, época em que o capitalismo sofreu uma reestruturação produtiva e reengenharia, decorrentes da crise estrutural do capital. Já a partir da primeira década do século XXI vislumbramos uma etapa de solidificação do receituário neoliberal e a sua mutação, tal qual o próprio capitalismo.

Nesse sentido, apresentamos o neoliberalismo distanciado da visão de uma conspiração maligna e exitosa. Na realidade, comungamos da ideia de Therbon que afirma que:

El neoliberalismo es un proyecto serio y racional, una doctrina coherente y una teoría vinculada y reforzada por intensos procesos de transformación histórica del capitalismo. Es una doctrina, al menos de hecho, conectada com una nueva dinámica tecnológica, gerencial y financiera de los mercados y de la competencia (THERBORN, 2003, p. 138).

Isto posto, podemos definir o neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico que surgiu na década de 1940, cuja tese principal é o mercado como lei social soberana. Seu principal defensor foi o austríaco Friedrich V. Hayek, que se tornou um dos principais teóricos do pensamento neoliberal com a obra *O Caminho da Servidão* (1944). Nessa obra, Hayek faz um ataque a qualquer tipo de intervenção estatal no mercado e afirma o modelo do Estado de Bem-estar keynesiano como “um intento socialista dentro das estruturas do capitalismo” (BIANCHETTI, 2001, p. 31). Nesse sentido, o neoliberalismo veio

[...] para operar a desconstrução do capitalismo do Welfare State. Seu discurso consiste num repertório de contrapontos, um a um, a cada elemento da fórmula keynesiana. Ponhamos ao avesso tudo que um keynesiano aponte como elemento edificador do capitalismo e teremos um neoliberal. Se para o

keynesiano é o investimento estatal o antídoto contra a paralisia do sistema capitalista, para o neoliberal a intervenção estatal é exatamente a sua anestesia; se para o keynesiano o investimento estatal é a fonte geradora do pleno emprego, da distribuição da renda e do impulso ao consumo, para o neoliberal é ele pura fonte de burocratismo estatal e de espiral inflacionária que só o investimento privado desfaz e reverte. E se para o keynesiano é a regulação estatal que pode garantir a paz social e a consequente fluidez do sistema, para o neoliberal estas situações são intrínsecas somente à regulação mercantil. Redução fiscal, privatização, despatrimonialização, desregulamentação, tal é o perfil do Estado neoliberal (MOREIRA apud MAGNONI JUNIOR, 1999, p. 14).

Contudo, a adoção das teses neoliberais e a implementação econômica e político-social têm início na década de 1970, no contexto da crise do capitalismo mundial - estancamento econômico e estagflação, que indicavam a existência de problemas estruturais no padrão de acumulação capitalista. Suas raízes históricas se ligam aos princípios do liberalismo, do século XVIII: antiestadismo (estado mínimo), hegemonia empresarial, racionalidade do mercado e individualismo. A crise do capitalismo é vista como resultado de um desvio da sociedade do processo natural evolutivo e de suas instituições que deviam se reconduzir ao modelo neoclássico considerado como a manifestação objetiva das relações naturais entre os homens. (BIANCHETTI, 2001, p. 22). Para isso propõe uma estratégia para realizar o ajuste econômico, uma receita única, homogênea, que vale para qualquer país do planeta.

Segundo Magnoni Junior (1999, p. 15), o ajuste engloba entre outras coisas, a estabilização da economia a partir do combate da inflação, da disciplina fiscal, da reforma tributária, drásticos cortes dos gastos públicos (principalmente em educação, saúde e infraestrutura de saneamento básico), a realização de reformas estruturais tais como: desregulamentação econômica (interferência mínima do Estado na economia, flexibilização das leis trabalhistas), privatização das empresas estatais e liberalização financeira (fim das restrições e total liberdade para os investimentos estrangeiros, principalmente para o capital especulativo).

Cabe ressaltar que os EUA, com o Presidente Ronald Reagan, e a Inglaterra, com a líder do Reino Unido, Margareth Thatcher foram o berço da concepção neoliberal, disseminando o seu receituário para todos os países, via Consenso de Washington.

As teses do neoliberalismo foram fortalecidas pelo mantra “Não há alternativa ao Capitalismo” que, segundo Meszàros (2002), colocada como uma verdade óbvia, isenta

automaticamente do ônus da prova todos os que a afirmam¹. Na realidade, há o que Bourdieu (1998) define como doutrinação simbólica e que resulta na apresentação do neoliberalismo como inevitável. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 44):

É todo um conjunto de pressupostos que são impostos como óbvios: admite-se que o crescimento máximo, e logo a produtividade e a competitividade, é o fim último e único das ações humanas; ou que não se pode resistir às forças econômicas. Ou ainda, pressuposto que fundamenta todos os pressupostos da economia, faz-se um corte radical entre o econômico e o social, que é deixado de lado e abandonado aos sociólogos, como uma espécie de entulho.

Alíás, o que há de mais visceral no neoliberalismo é a mutação antropológica que se operou, isto é, a fabricação de um novo sujeito motivada, entre outros fatores, pela difusão e inculcação de ideias ligadas à superação das relações sociais capitalistas ou da sua perda de relevância na constituição e na dinâmica das sociedades contemporâneas. Portanto, as referências do passado teriam perdido a validade. Nessa ótica, considera-se que

[...] as ideias difundidas por esta perspectiva de análise sugerem que o ‘novo mundo’ exigiria novos nexos entre razão e a realidade para não deixar escapar o que estaria diante de nossos olhos: as experiências multifacetárias, a diversidade social e política, as novas interações entre o local e o global, as novas identidades culturais e o aparecimento de indivíduos mais autônomos e reflexivos (MARTINS; NEVES, 2010, p. 23).

Desse modo, a construção de um novo homem teve o objetivo de destruir os referenciais de mundo sobre os quais nos apoiávamos, desestabilizando-nos e construindo uma nova realidade, um novo senso comum, cujos traços descritos a seguir são vistos por Dufour (2005, p.25) como “sintomas significativos da mutação atual da modernidade, que tendem a indicar que o advento da pós-modernidade não deixa de ter relação com o advento do que hoje evocamos com o nome de neoliberalismo”.

Nesse contexto, o modelo neoliberal propôs uma reforma que vai além do pragmatismo econômico, contemplou uma reforma cultural orientada para promover uma redefinição dos significados e sentidos atribuídos ao mundo. Isto é, o neoliberalismo impôs uma dinâmica de reconstrução discursiva-ideológica da sociedade. Nas palavras de Bourdieu

¹ Ao se referir ao socialismo do tipo soviético, antagonista histórico do capitalismo, Pinassi (2009, p. 37) nos lembra que “essa experiência conseguiu conter, por mais de 70 anos, os impulsos mais selvagens do capitalismo, que desembestaram na afirmação da sua hegemonia comandada pelo Império norte-americano”. A autora comentando a obra de Mészáros nos lembra ainda a tese marxiana de que a classe trabalhadora permanece potencialmente revolucionária – desde que desprovida de qualquer otimismo com a já defunta potencialidade civilizatória do capital (MÉSZÁROS apud PINASSI, 2009, p. 33).

(1998, p. 117), “o neoliberalismo é (foi) um programa de destruição das estruturas coletivas e de promoção de uma nova ordem fundada no culto do indivíduo sozinho, mas livre”.

Tal situação relacionada à educação produziu a “escola do capitalismo total”, segundo expressão de Michèa (2006), que é uma instituição que deverá formar para a perda do sentido crítico, de maneira a produzir um indivíduo incerto, aberto a todas as pressões consumistas.

Soma-se a questão abordada acima, a mutação vivenciada no mundo do trabalho: a flexibilização da produção, novos padrões de gestão da força de trabalho e da racionalização da produção. Diante disso, espera-se a construção de um novo trabalhador: flexível, competitivo, resiliente e adaptável.

1.1 O neoliberalismo em ação no Brasil

No Brasil, o Neoliberalismo chegou como “[...] uma nova fórmula de gestão política, econômica e social, capaz de superar a intervenção estatal na economia, liberalizando-a totalmente, fortalecendo o mercado e alavancando a globalização da economia capitalista” (MAGNONI JUNIOR, 1999, p. 45). Entre as palavras-chave do neoliberalismo se destacavam estabilização econômica e modernização do país.

O ajuste neoliberal foi iniciado no governo Collor, em 1990, sendo que suas ações básicas foram: ajuste econômico, abertura econômica, privatizações, sucateamento dos serviços públicos e redução dos investimentos sociais.

Após o impeachment de Collor (1992), seu sucessor Itamar Franco (1992 – 1993) escolheu para Ministro da Fazenda, em 1993, o Senador Fernando Henrique Cardoso (1994 – 1997) que, por meio de um plano de estabilização econômica capaz de combater a inflação e desregulamentar a economia brasileira – Plano Real – estreitou os laços com o neoliberalismo, introduzindo um amplo processo de desmonte dos direitos sociais e dos serviços públicos.

Em 1995, período em que se inicia o recorte de nossa pesquisa, assistimos a ascensão de um projeto político que visava a inserção do Brasil no cenário mundial neoliberal. Para esse fim houve “uma coalizão entre dois partidos políticos: o PSDB e o PFL, este último de nítida feição conservadora e que esteve presente no poder desde a ditadura militar” (CORTINA, 2000, p. 17). Tal coalizão resultou na eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso e, no plano Estadual de Mário Covas, candidato comprometido com esse projeto.

Na gestão do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso foi lançado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)², documento que definiu os objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira³. Tal documento é elucidativo sobre os caminhos seguidos na implantação de uma administração pública gerencial, baseada em conceitos da administração e eficiência voltada para o controle de resultados e voltada ao “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (MARE, 1995, p. 7).

É importante ressaltar que no PDRAE há uma construção discursiva negando a vinculação com o neoliberalismo, tido como uma resposta inadequada e utópica à crise do capitalismo⁴. Considera-se que em meados dos anos 1990 “surge uma resposta consistente ao desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas” (MARE, 1995, p. 11).

Em linhas gerais, o PDRAE discute a crise do Estado brasileiro, definida como uma crise fiscal, pelo esgotamento da estratégia de intervenção do Estado e a superação da forma de administrar o Estado, isto é, “a superação da administração pública burocrática” (MARE, 1995, p. 11).

Assim, o cerne do documento está ligado à crítica ao modelo de Administração Pública Burocrática, tido como anacrônico, ineficiente e rígido, e a apologia do modelo Administrativo Gerencial, tido como eficiente e flexível.

Considera-se que a Administração Pública Burocrática revelou-se um obstáculo a uma administração pública eficiente, por conta da rigidez e estabilidade proporcionada pelos concursos, gerando acomodação dos servidores, visto que “a legislação que regula as relações de trabalho no setor público é inadequada, notadamente pelo seu caráter protecionista e

² O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da reforma do estado e aprovado pela Câmara da reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma que fora publicado. Eram integrantes da Câmara da Reforma do Estado: Clóvis Carvalho (Presidente, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado), Paulo Paiva- Ministro do Trabalho, Pedro Malan – Ministro da Fazenda, José Serra – Ministro do Planejamento e Orçamento e o Gen. Benedito Onofre Bezerra Leonel – Ministro Chefe do Estado Maior das Forças Armadas.

³ A reforma do aparelho do Estado foi delineada para os órgãos federais e, posteriormente, para ser ampliada gradativamente para as esferas estaduais e municipais (MARE, 1995, P. 61).

⁴ Na concepção de Bresser-Pereira “a partir do governo de Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, de 1979, começam os 30 Anos Neoliberais do Capitalismo que terminam com o colapso do neoliberalismo, com a crise financeira global de 2008” (BRESSER-PEREIRA, 2011, p. 19). Na concepção de outros autores, “o governo Thatcher e Reagan criaram um legado que deu suporte aos governos posteriores, de tal forma que Bill Clinton, nos Estados Unidos (1993-2001) e Tony Blair, na Grã-Bretanha (1997-2007), não só deram continuidade ao processo de neoliberalização como também o ampliaram dentro de uma concepção social-democrata reformulada, sistematizada na Terceira Via” (FALLEIROS, I; PRONKO, A.; OLIVEIRA, M.T.C. de., 2010, p. 70).

inibidor do espírito empreendedor” (MARE, 1995, p. 27), resultando na restrição da capacidade operacional do governo.

Por outro lado, a Administração Pública Gerencial é vista como a forma moderna de gestão pública, cuja inspiração provém da administração de empresas. Nessa forma de administração o cidadão é visto como contribuinte de impostos e como cliente de serviços (MARE, 1995, p. 17).

O documento do MARE elenca os pontos principais do modelo gerencial:

Na administração pública gerencial a estratégia volta-se (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados. Adicionalmente, pratica-se a competição administrada no interior do próprio Estado, quando há a possibilidade de estabelecer concorrência entre unidades internas. No plano da estrutura organizacional, a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos tornam-se essenciais. Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins) (MARE, 1995, p. 16).

Contudo, o modelo gerencial adotado pelo Brasil a partir de 1995, visando a reforma do aparelho do Estado, não foi concebido fora da perspectiva de redefinição do papel do Estado. Nessa perspectiva, o Estado deve reduzir seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se como regulador e provedor e/ou promotor destes. No caso da educação e da saúde, por exemplo, o Estado continuará a subsidiar, buscando controle social direto e a participação da sociedade (MARE, 1995, p.13).

Assim, delinea-se a visão da educação como serviço não exclusivo, do Estado, isto é, serviços oferecidos pelo estado, mas que, por não se relacionarem diretamente com o poder do Estado, podem ser oferecidos pelo setor privado e pelo ‘público-não estatal (ADRIÃO, 2001, p. 24). Isto é, prevê-se a adoção de mecanismos inovadores de operação e funcionamento das funções demandadas pela sociedade, pois se acredita que não é compromisso fundamental do Estado realizar dentro do seu aparelho todas as funções (MARE, 1995, p. 60). Eis o que se denomina “publicização⁵”.

⁵ O Programa Nacional de Publicização (PNP) foi introduzido no ordenamento jurídico brasileiro, por meio da Lei nº 9.637, de 15 de março de 1998. De acordo com Schimitt (2006) “denota-se que, apesar da lei falar em PNP, na prática as organizações sociais enquadram-se no Programa Nacional de desestatização que o Governo FHC se utilizou para diminuir o tamanho do aparelhamento do Estado”.

Nesta nova perspectiva,

O compromisso fundamental do estado não é o de realizar dentro de seu aparelho todas as funções demandadas pela sociedade. Ao invés, é o de assegurar ou facilitar a sua realização sempre que possível, o que deverá implicar a adoção de mecanismos inovadores de operação e funcionamento (MARE, 1995, p. 49).

Surge então, uma esfera supostamente privada, porém pública, denominada Terceira Via ou Terceiro Setor⁶, restando três instâncias autônomas e dissociadas da realidade social, a saber: Primeiro Setor: o Estado, a esfera pública, da política; Segundo setor: o mercado, a esfera privada, das atividades econômicas entre as empresas e demais agentes econômicos; Terceiro setor, a sociedade civil, a esfera pública não estatal.

Diante do que foi dito anteriormente, podemos ampliar a nossa visão em relação ao discurso neoliberal e, então, compreendermos a forma neoliberal de pensar e de delinear a reforma educacional pretendida.

1.2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS: O ECONOMICISMO NA EDUCAÇÃO

A educação, cujo diagnóstico é o de crise profunda, passou a ser vista como um negócio a ser administrado. Por esse motivo cabem aos experts traçarem diretrizes para que a improdutividade e ineficiência do sistema educacional sejam combatidas. Nas palavras de Gentili (1998, p.25).

O raciocínio neoliberal é, nesse aspecto, transparente: se os empresários souberam triunfar na vida – isto é, se souberam desenvolver-se com êxito, no mercado – e o que está faltando, em nossas escolas, é justamente competição, quem melhor do que eles para nos confiar os segredos necessários para triunfar?

Desse modo, vê-se a crise como resultado de problemas técnicos, tais como inadequação na utilização de recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e dos grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatíveis com seu equacionamento e solução. Em suma, a crise é resultado da participação do Estado em políticas sociais, pois

⁶ Giddens (1999) define Terceira via como a renovação social-democracia- a versão atual do esforço que os social-democratas tiveram de empreender periodicamente e com muita frequência ao longo do século passado para repensar a política, sendo que se trata de terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto do neoliberalismo.

gerou a inflação, a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários (MARRACH, 1996, p. 46).

Do choque entre a concepção descrita acima e a visão dos educadores decorre o embate ideológico envolvendo os educadores profissionais e os reformadores economicistas da educação. O pano de fundo é a hegemonia neoliberal alcançada nas últimas décadas, propiciadora de reformas estruturais do Estado.

Embora as análises de educação brasileira realizadas pelos economistas datem de algumas épocas, conforme nos lembra Sétubal (2010, p. 345), a visão da educação do ponto de vista dos economistas não é nova no Brasil, destacando-se a análise realizada por Almeida (2008) intitulada *O assalto à educação pelos economistas*. Nesse artigo, a autora elucida que a substituição dos bacharéis-educadores pelos economistas no trato com as questões educacionais de Estado é fruto de uma disputa local entre esses grupos profissionais e foi acompanhada por uma transformação na lógica de se pensar a educação, que passa de instrumento de construção da nação e do cidadão a instrumento do desenvolvimento econômico. A ótica se firma no problema da “desigualdade de renda” relacionada ao capital humano.

Além disso, a autora apresenta o vínculo explorado pelos economistas para que eles se imponham como produtores legítimos de políticas educacionais⁷. Para esses profissionais, “a educação escolar é variável explicativa fundamental e chamada a oferecer a sua contribuição específica para o problema da nação. Como tal, ela passa a ser percebida como uma das arenas em que a competência dos economistas deve se exercer” (ALMEIDA, 2008, p. 164).

Nesse ponto é importante destacarmos que o conceito de capital humano, segundo Arapiraca (1982, p. 41) foi desenvolvido a partir da década de 1960, surgindo da observação de que economias bem-sucedidas eram resultado, entre outras coisas, de investimentos em seres humanos⁸.

A tese central da teoria é que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento. Afirma-se

⁷ Um elemento que comprova a ascensão dos economistas na área da educação, no Brasil é a ocupação de 1990 até 1998 da função de Ministro da Educação pelo economista Paulo Renato de Souza.

⁸ Schultz (1973, p. 42) estabelece cinco categorias de investimento humano: 1) recursos relativos à saúde e serviços, concebidos de maneira ampla de modo a incluir todos os gastos que afetam a expectativa de vida, vigor e a capacidade de resistência, e o vigor e a vitalidade de um povo; 2) treinamento realizado no local do emprego, incluindo-se os aprendizados à velha maneira organizados pelas firmas; 3) educação formalmente organizada em níveis elementar, secundário e de maior elevação; 4) programas de estudos para adultos que não se acham organizadas em firmas, incluindo-se os programas de extensão, notadamente no campo da agricultura; 5) migração de indivíduos e de famílias, para adaptar-se às condições flutuantes de oportunidades de empregos.

que o indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que este venha a possuir. Ou seja, “a educação passa a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (Frigotto, 1984, p.41).

Portanto, diante da crise do capitalismo, que necessita de novos padrões de acumulação, o revisitar e rejuvenescer da Teoria do Capital Humano mostra-se eficaz, pois é visto como um mecanismo democrático. Além do mais, o trabalhador pode ser visto como um capitalista “pela aquisição de conhecimentos e capacidades que possuem valor econômico”⁹(Schultz, 1973, p35).

Ou seja, a decisão de ascensão social cabe ao indivíduo. Assim, mascara-se e justifica-se a desigualdade estrutural do modo de produção capitalista. Temos, então, a Educação como um valor econômico essencial ao processo produtivo.

Todavia, a valorização humana do trabalhador via educação básica revela-se um discurso ideológico, pois a tecnologia gerou a diminuição quantitativa dos trabalhadores. Isto é, o desemprego estrutural revela a fragilidade da teoria do Capital Humano na prática. Além disso, vivemos a época dos “desempregados diplomados”.

Diante da realidade, o discurso é redefinido e apurado. Os degraus da ascensão social são aumentados com a elevação constante dos requisitos educacionais.

Enfim, os apologetas da sociedade do conhecimento legitimam a lógica “vence quem é mais capaz” (Bianchetti, 2002, p.111). Entretanto, juntando seis milhões ou mais de habitantes com todo o desenvolvimento adquirido mais a alta concentração de renda é fácil concluir que “o nosso atual sistema é uma máquina para destruir o ambiente e produzir fracassados, com os quais ninguém sabe o que fazer” (George, 2002, p.215). Nem a Economia, nem a Educação.

Na perspectiva economicista o baixo nível da educação brasileira é explicado pela ineficiência do Estado em oferecer uma educação de qualidade. Isso por conta do modelo burocrático adotado e seus vícios. Na realidade a ineficiência recai nos profissionais da educação, tidos como mal formados, acomodados, incompetentes e improdutivos. Daí decorre a obsessão pela busca da eficiência via políticas de responsabilização. Eis o receituário sendo delineado pelos intelectuais orgânicos do mercado:

⁹ De acordo com Frigotto (1984, p. 129) há a dupla forma de ser proprietário: proprietário dos meios e instrumentos de produção ou proprietário do capital humano.

O Brasil terá de adotar mudanças importantes na área do ensino, em relação às práticas vigentes tradicionalmente. Em particular, terá de ser cobrada uma melhora conjunta de desempenho, não só dos alunos, como também dos professores. A ideia de que temos de passar da fase de mais educação (entendida como o aumento do percentual de crianças na escola) para uma educação de melhor qualidade. Para isso, conjuntamente com o aprimoramento dos sistemas de avaliação será importante desenvolver mecanismos de estímulo à melhoria do desempenho dos professores, vinculados ao aprendizado e as notas dos alunos. A proliferação dessa cultura de incentivos tem o potencial de constituir uma verdadeira revolução no campo da educação brasileira. Nessa caminhada, haverá resistências a serem vencidas, mas será necessário enfrentá-las, para que a educação da geração dos nossos filhos e netos seja melhor que a que o país teve nas últimas décadas (VELOSO, PESSÔA, HENRIQUES, GIAMBIAGI, 2009, p. XVII).

Embora a citação acima seja longa, ela elucida os pilares aos quais se assentam a lógica mercantil na Educação, a saber: qualidade “numa vertente mercantilista”, sistema de avaliação e responsabilização docente.

1.2.1 A versão de qualidade dos economistas e afins e o papel da avaliação

Nas reformas educacionais realizadas, desde a década de 1990, houve a associação entre duas palavras e/ou conceitos, que são qualidade da educação e, por consequência da interpretação dada pelos intelectuais orgânicos do mercado a essa palavra, avaliação.

Considera-se que nas últimas décadas foi praticamente atingido o objetivo de se colocar todas as crianças na escola. Contudo, a qualidade da educação, no geral, e em específico, no Brasil, é tida como muito baixa. Diversos estudiosos esmiúçam as estatísticas sobre o assunto e descrevem o quadro atual da educação brasileira como sendo problemático (VELOSO; PESSÔA; HENRIQUES; ALVES, 2009).

Veloso (2009, p. 07), por exemplo, mostra que nem mesmo alcançamos a plenitude quantitativa na Educação Básica, pois a fração da população brasileira que tem pelo menos ensino médio completo comparado a outros países é menor.

No caso brasileiro o que se torna mais preocupante ainda é a questão de qualidade, pois nossos indicadores revelam que a qualidade da educação no Brasil em termos absolutos é baixa, mas também inferior ao que seria de se esperar de um país com nosso nível de renda per capita (Veloso, 2009, p.07).

Neste contexto, a mensuração da qualidade da educação se dá via avaliação de sistema, que assume os seguintes objetivos no Brasil:

Quadro 1 – Objetivos da mensuração da qualidade da educação.

Objetivos da avaliação relacionados com a prestação de contas e responsabilização pelos resultados - accountability: medir e controlar a qualidade
Objetivo da avaliação relacionados com o diagnóstico instrucional/ das aprendizagens: promover uma cultura de avaliação: gerar competência técnica na área e atitude positiva em relação à avaliação..
Objetivo da avaliação: monitorar a qualidade; contribuir para o melhoramento da qualidade. Subsidiar tomada de decisões políticas e tomadas de decisões para melhorar a qualidade. Produzir informação gerencial, melhorar a gestão institucional.

(BAUER, 2010, p. 330-333)

Todavia, embora sejam divulgados que os objetivos das avaliações são voltados ao diagnóstico das aprendizagens e o seu monitoramento, a ênfase tem sido dada ao uso dos resultados para responsabilização dos profissionais da educação, gerando polêmica, visto que tais profissionais são eleitos o bode-expiatório do quadro educacional, minimizando outras variáveis, ou na linguagem dos economistas, insumos¹⁰. Aliás são ressaltadas evidências empíricas que demonstram que não há relação sistemática entre aumento de insumos e desempenho escolar.¹¹

De acordo com Schulmeyer (2004), no último decênio na América Latina os sistemas educativos priorizaram os esforços para a melhoria da qualidade da educação, personificados na identificação do desempenho profissional dos professores tido como muito influente para se conseguir um salto qualitativo da gestão escolar. Para isso, elegeu-se a avaliação docente como elemento de primeira ordem, visto que permite caracterizar o desempenho e orientar as

¹⁰ Veloso (2009, p. 192), nos dá exemplos de insumos educacionais: escolaridade, experiência dos professores, tamanho das turmas e infraestrutura das escolas,

¹¹ Sobre essa questão, destacamos: a) Naercio Menezes-Filho e Fernanda Patriota Ribeiro (2009) que estudam os determinantes da melhora no rendimento escolar dos alunos das escolas públicas de São Paulo. Em síntese, os resultados mostraram que as características dos discentes que resultam na melhora do desempenho nas avaliações estão relacionados à cor da pele, escolaridade dos pais, preocupação dos pais com os estudos, ambiente de estudos em casa, a frequência à pré-escola, um corpo docente permanente e concursado, estável, sem faltas e um diretor experiente e com boa formação. b) José Francisco Soares e Luana Marotta (2009), analisam os determinantes do rendimento escolar e apontam estudos em que se constatou que a herança sociocultural e as experiências sociais cristalizadas antes de o aluno ser admitido na escola e a segmentação social das escolas, segundo esses critérios, são ainda a melhor explicação para a variação de desempenho observada pelos alunos.

ações para propiciar o desenvolvimento futuro, além do que se acredita que a avaliação de desempenho se constitui uma via fundamental para a atenção e estímulo dos professores.

Nesse sentido, de acordo com Iaies (apud Bauer, 2010, p. 336) as avaliações não atentam para outras demandas que as escolas enfrentam, como as necessidades sociais do público que tem acessado a escolarização formal, as características de formação dos profissionais da educação, a garantia de condições mínimas de educabilidade para que os alunos possam produzir suas aprendizagens, o que, de acordo com Bauer, resulta na distância entre as considerações técnicas que embasam a avaliação e o debate político-educacional que precisa ser enfrentado tanto na escola como nos níveis centrais pelos gestores do sistema.

A medição da qualidade da educação é obtida por meio de testes aplicados aos alunos. Eis o que é conceituado como *assessment*. Surge daí, a centralidade assumida do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB¹² (avaliação nacional) e do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes - PISA¹³ (internacional).

Uma consequência denunciada pelos pesquisadores se liga ao perigo das escolas se tornarem seletivas, pois se a qualidade delas estiver ancorada no desempenho dos alunos é

¹² O Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) consiste em duas avaliações de larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC. A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda denominada Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da federação e país, que também são utilizados no cálculo do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais avaliações objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que pode, estar associados ao desempenho.

¹³ O Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) é uma avaliação internacional que mede a leitura, os conhecimentos de matemática e a alfabetização científica de jovens na faixa de 15 anos. O PISA também inclui medidas de competências gerais ou transversal, como a resolução de problemas. PISA enfatiza habilidades funcionais que os alunos tenham adquirido conforme eles se aproximam do final da escolaridade obrigatória. PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma organização intergovernamental de países industrializados e é realizado nos Estados Unidos por NCES. PISA foi administrado pela primeira vez em 2000 e é realizado a cada três anos. A avaliação mais recente foi em 2012. (<http://nces.ed.gov/surveys/pisa/>)

óbvio que os alunos com dificuldade ou distúrbio de aprendizagem, portadores de necessidades especiais e também as crianças oriundas das classes operárias serão indesejadas. Eis a interrogação proposta por Freitas (2007, p. 980): As escolas vão querer a pobreza dentro dela, com o risco de ver seu IDEB piorar? Nessa situação, ensina Sá (2008, p. 431): “como no contexto empresarial haverá matérias-primas de primeira e de refugo, haverá produtos que passam no teste da qualidade e peças defeituosas cujo destino é o caixote do lixo, ou outro mercado menos exigente. Tudo isto em nome da eficiência e da eficácia e da cultura da excelência”.

Por sua vez, Freitas (2007, p. 969) acrescenta: “Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escolas para ricos e escolas para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e celulares para pobres)”. Além disso, o pesquisador nos lembra da existência de um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas.

Sobre essa questão, Miner (1998, p. 42 Apud SÁ, 2008, p. 440), finaliza:

Em que outra arena social – seja nos cuidados de saúde, habitação, alimentação, emprego – o mercado providenciou serviços de modelo adequado e equitativo? [...] Sob as regras do mercado, algumas pessoas vivem em barracas e outras pessoas têm casas de férias no cabo Cod. Algumas apanham o autocarro, outras conduzem BMWs novinhos em folha. No mercado, o dinheiro não fala. Berra. É está a nossa visão da educação pública?

Há ainda o risco dos professores desenvolverem formas de burlar os resultados. A testagem passa a ser a preocupação central nas escolas, um fim em si mesmo.

Por fim, é levantando o problema gerado pela maneira como os resultados são divulgados e as possibilidades de sua utilização para fermentar a competição entre as escolas. Dessa visão é que surge a experiência brasileira em que se coloca o nome de uma escola no site e aparece uma atriz dizendo: “Esta escola ainda não tem uma educação de qualidade. Converse com o diretor e descubra como você pode ajudar”, tal qual a consulta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁴ atingido pelas escolas públicas, disponibilizado na página oficial do Ministério da Educação e divulgado pela mídia.

¹⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do

Nos Estados Unidos, matriz do modelo brasileiro, houve classificação de escolas do Distrito 2, na cidade de Nova York, nos seguintes moldes:

- “Agentes livres”¹⁵: escolas com melhor desempenho;
- “Sob Instrução”¹⁵: escolas que estavam fazendo progressos, mas que precisavam de algum apoio para dominar as estratégias do programa de leitura chamado Letramento Balanceado;
- “Em observação”¹⁵: escolas que precisavam de muita atenção extra para empurrá-las para o rumo certo;
- “Fora do Mapa”¹⁵: escolas muito problemáticas.¹⁵

Tais classificações resultam na depreciação das escolas, fazendo com que haja uma rotatividade maior de profissionais com experiência, pois eles acabam se transferindo para escolas com maior estrutura e que atendam públicos menos desfavorecidos. Ou então, gerando o desencanto pela profissão e, quiça, o seu abandono. Todavia, numa vertente adepta a responsabilização docente vê-se a questão de maneira diferente, considera-se que os professores são parte do problema da educação por falta de preparo, do corporativismo, da acomodação a uma carreira que expulsa os melhores

Mello (2005) traduz a concepção em voga afirmando que no estado de arte da profissão docente na América latina é possível identificar os seguintes problemas: formação inicial sem articulação entre teoria e prática e conteúdo desatualizado; carreiras hierárquicas sem sistema de incentivos eficazes, nos quais a promoção dependa do tempo de docência; gestão institucional sem instrumentos de valoração dos resultados e sem poder, sustentabilidade e vontade política para promover as mudanças necessárias; baixos salários e desprestígio profissional; forte influência do espírito de corpo funcionários públicos em geral e de professor em particular.

Considera-se que para os países latino-americanos colocarem em andamento políticas e formas de gestão institucional que atraiam os melhores professores para as escolas com alunos em situação de risco e que resultem na melhoria de qualidade do ensino, é necessário criar uma cultura de medição do desempenho docente bem como é necessário observação

alcançe das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

¹⁵ Sobre a Reforma Educacional dos Estados Unidos consultar RAVITCH, Diane. The death and life of the great american school system: How testing and choice are undermining education. United States: Basic Books, 2010.

permanente dos professores em seu ambiente escolar. A autora conclui o artigo reafirmando algumas ideias que estão sendo colocadas em prática em alguns países, a saber:

- Tempo de serviço: considera-se que o tempo de serviço é o pior incentivo que se possa usar em qualquer carreira, tendo sido desastroso na docência. Portanto, considera-se que qualquer política que pretenda designar recursos financeiros e humanos às escolas de risco, além de um processo transparente de avaliação do professor deve ter poder para contratar e administrar incentivos, incluindo os salariais.
- Desenvolvimento profissional: considera-se que o desenvolvimento profissional depende menos de estabilidade no cargo e muito mais da oportunidade de aprender, enfrentar novos desafios e contextos mais estimulantes.
- Resistência dos sindicatos: considera-se que já se teve tempo de dimensionar a resistência dos sindicatos dos professores. Diante disso, o momento é de enfrentá-la e, se preciso pagar o preço político para colocar os bons professores nas classes dos alunos mais pobres. Além disso, acredita-se que diante de uma decisão política serena e firme, os sindicatos adiram à cruzada pela igualdade educacional, o que resultará na mudança de sua imagem e mudança de estratégias, tidas como mais contemporâneas.

1.3 O PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA E A HEGEMONIA NEOLIBERAL

O Partido da Social Democracia Brasileira foi fundado em 25 de junho de 1988 por um grupo de dissidentes do PMDB¹⁶, aglutinando, todavia, diferentes vertentes do pensamento político, incluindo liberais progressistas, democratas cristãos, socialdemocratas e socialistas democráticos, cuja coesão se deu em torno da democracia enquanto valor fundamental. Sua formação se deu no movimento histórico de redemocratização do Brasil, após a ditadura instaurada a partir de 1964.

A definição de partido político proposta por Bonavides (1998) elucidada, em profundidade, o sentido da união entre pessoas em uma determinada organização ao definir partido político como “uma organização de pessoas que inspiradas por ideias ou movidas por

¹⁶ Entre os fundadores do PSDB estavam André Franco Montoro, José Richa, José Serra, Mário Covas, Carlos Antônio C. Brandão, Humberto Costa Brandão, Carmelito Barbosa Alves, Waldyr Alceu Trigo, Fernando Henrique Cardoso, Sérgio Motta, Magalhães Teixeira, Luiz Carlos Bresser Pereira, Geraldo Alckmin, Guiomar Namó de Mello, José Carlos Grecco, Pimenta da Veiga, Renan Calheiros, entre outros.

interesses, buscam tomar o poder, normalmente pelo emprego de meios legais, e nele conservar-se para realização dos fins propugnados” (BONAVIDES, 1998, p. 346).

Nesse sentido, o PSDB surge como uma facção do PMDB, no qual o fracionamento interior das correntes de opinião se fez presente.

Historicamente, o PSDB ganhou identidade e se tornou um partido nacional¹⁷ com a apresentação do candidato próprio, Mário Covas, à presidência da República em 1989, momento da primeira eleição direta desde o fim da ditadura em 1985.

De acordo com o Programa do PSDB (2007), a justificativa para a criação de um novo partido se deu por conta de “fatos graves”¹⁸ que convenceram da impossibilidade de continuar defendendo de maneira consequente aquilo em que acreditavam dentro do quadro partidário a que pertenciam.

Em síntese, a decepção com a Nova República se deu por conta da visão de que a Constituição, que deveria ser promulgada naquele momento, era vista como incapaz de resolver os problemas econômicos e sociais que afligiam os brasileiros ou sequer capaz de apontar soluções convincentes.

Os signatários do Programa Partidário do PSDB afirmavam que embora tivesse havido no Governo do Presidente José Sarney passos no sentido da institucionalização da democracia, cujo exemplo foi a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, não houve outras mudanças. A análise realizada considerou que

[...] desafortunadamente, o impulso de mudança parou aí. Porque preferiu aderir às estruturas autoritárias do Estado em vez de reformá-las, o Governo deixou que as políticas sociais alardeadas se esvaíssem na ineficiência burocrática, no empreguismo, no clientelismo e na corrupção. Foi incapaz de manter uma estratégia de negociação da dívida externa coerente e compatível com taxas razoáveis de crescimento interno; promoveu o Plano Cruzado mas sem complementá-lo com o ataque às causas estruturais da inflação; aumentou a desorganização do investimento público; e ainda agora parece oscilar entre as tentações do populismo e a política recessiva ditada pelos credores externos. No plano político, dedicou-se a enfraquecer e desbaratar os partidos que lhe davam sustentação. Em vez de cooperar com a

¹⁷ De acordo com Dallari (2003, p. 166), a designação de partidos nacionais é defeituosa, por trazer no bojo uma confusão entre Estado e nação, mas é tradicional e convém mantê-la para evitar dificuldades de linguagem.

¹⁸ De acordo com o Programa Partidário do PSDB, “o PMDB, ao qual cabia a maior parcela de responsabilidade pelos rumos da transição, sucumbiu lamentavelmente. Receoso de enfrentar suas divergências internas, deixou de tomar posição ou ao mesmo de debater as políticas de governo a que deveria dar sustentação. Invadido por oportunistas, dividiu-se desde os primeiros embates da Constituinte. Envolvido no jogo da ocupação de “espaços” na máquina governamental, acabou fornecendo massa de manobra ao continuísmo de oligarquias decrépitas e de burocratas acostumados ao mando irresponsável. Numa palavra, arenizou-se, atrelado a um governo que deixou de ser constituir no primeiro da Nova República para se fazer o último da velha República (Programa Partidário do PSDB, 1998 p. 02).

Constituinte, fez o possível para confundi-la, manipulá-la, desmoralizá-la - tudo para estender por mais um ano um mandato destituído de legitimidade fora dos marcos da transição, a qual deveria terminar com a promulgação da nova Carta e a imediata convocação de eleições diretas para a Presidência da República (PROGRAMA DO PSDB, 1988, p. 02).

Portanto, a postergação das eleições presidenciais significou o envelhecimento precoce e a própria morte da Nova República.

Aliada às críticas elencadas anteriormente, os fundadores do PSDB diagnosticavam a situação do Brasil apontando que a economia permanecia estagnada, os salários achatados, a questão da dívida externa sem solução, a inflação no limiar do descontrole e a existência de pressões corporativistas causadas pelo desgoverno, que comprometiam ainda mais a eficiência e as finanças do setor público.

Apontou-se ainda que a troca de favores constituía-se moeda corrente na política e a corrupção desmoralizava os poderes públicos.

1.3.1 As diretrizes do PSDB

Diante do quadro apontado anteriormente são lançadas as diretrizes básicas do PSDB, das quais abordaremos as que estão diretamente ligadas aos objetivos deste trabalho, a saber: Democracia como valor fundamental; Justiça social: meta para o desenvolvimento; Educação e Cultura e A Reforma do Estado.

A democracia para o PSDB é afirmada como um valor fundamental e vista como o único regime garantidor a dignidade humana. Ela é personificada na participação e na pluralidade, isto é, envolve a participação crescente do povo nas decisões políticas e na formação dos atos de governo, pressupondo o pluralismo de ideias, o diálogo entre opiniões e pensamentos divergentes resultando na possibilidade de convivência de formas de organização e interesses diferentes da sociedade.

Para materializar os pressupostos da democracia representativa, o PSDB propõe a descentralização do poder político, promovendo a autonomia das organizações da sociedade civil e ampliação dos canais de informação, discussão e consulta à população nas decisões de interesse público.

Propõe-se utilizar a negociação como método de solução de conflitos em todos os níveis.

Outra dimensão apontada no Programa do Partido PSDB diz respeito à vigência de condições econômicas que possibilitem o pleno exercício dos direitos, incluindo a igualdade efetiva das mulheres, dos negros, dos índios e dos idosos. Enfim, todos que sofrem discriminações.

Além disso, no Programa Partidário do PSDB considera que a suprema injustiça social é a miséria. Diante disso, assume que pagar a dívida do País com os miseráveis é o objetivo maior do projeto nacional de desenvolvimento.

Tal diretriz é traduzida no exercício do trabalho produtivo, isto é, na expansão das oportunidades de trabalho e de emprego produtivo, visto como um objetivo primordial de política econômica. Para isso, defende-se a implantação de programas de formação profissional e de um verdadeiro seguro-desemprego.

Considera ainda que a dívida social brasileira envolve o aviltamento das condições de trabalho e remuneração do trabalhador e dos proventos dos aposentados. Por isso, o PSDB se colocou ao lado dos trabalhadores em suas justas reivindicações, incentivando a livre negociação entre patrões e empregados, legitimando os meios próprios de luta dos assalariados, por exemplo, a greve e a autonomia sindical sem interferência do Estado.

Quanto à Educação, o PSDB afirma o cumprimento do princípio da educação como direito de todos e dever do Estado. Portanto, defende a expansão e a gratuidade do ensino público em todos os níveis, bem como a gestão democrática do ensino e a valorização dos educadores.

Por fim, em relação à reforma do Estado, o PSDB considera fundamental que os gastos públicos na área social convertam-se em melhores condições de alimentação, saúde, educação, habitação, transportes coletivos e meio ambiente. Ou seja, que na aplicação dos recursos haja eficiência. Para isso, propõe a reforma do setor público, envolvendo o combate ao clientelismo, a ociosidade, a duplicação de órgãos e funções, as distorções salariais. Acredita-se que a dignidade do servidor público será restabelecida por meio da valorização da eficiência, da observância estrita do princípio do concurso público e de critérios objetivos de promoção e da hierarquização racional de funções e salários.

Na realidade, o partido PSDB considera que se impõe ao Brasil uma reforma administrativa, com uma profunda reestruturação da máquina do Estado, abrangendo tanto a administração direta como a indireta, incluindo a gestão da área estatal da economia pública, isto é, aberta ao controle da sociedade, com rigorosos padrões de eficiência, sendo que o gasto público deve ser estabelecido democraticamente e com execução rigorosamente fiscalizada.

1.3.2 O Programa do Partido PSDB- 2007

De acordo com o Programa Partidário, atualizado em 2007, considera-se que o partido avançou muito em relação aos objetivos propostos, que foram: a defesa da renda dos trabalhadores; o combate à pobreza; a universalização dos acessos à escola, aos serviços de saúde e à seguridade; a modernização do estado e a estabilização da economia.

A nova agenda do partido, que o marca como social-democrata, tem como base a ideia de mais mercado, mais inserção na economia global, incluindo as políticas públicas de combate à pobreza e às desigualdades, com melhores serviços sociais básicos com acesso universal (para todos). Isto é, mais governo e mais mercado.

O PSDB não é privatista nem estatista. É um partido autenticamente nacionalista e moderno, que confia na capacidade do Brasil de traçar e seguir seu próprio rumo no meio das incertezas do mundo globalizado. Para nós, nenhuma corporação estatal ou privada pode se arrogar o monopólio do interesse nacional e popular. Tampouco deve ser discriminada só por ser privada ou estatal. O Brasil precisa dos dois para dar a arrancada de desenvolvimento que queremos: mais governo e mais mercado. Governo melhor e mercado mais equânime. Mais governo para quem precisa do governo e mais mercado para o conjunto das ações empresariais (Programa do PSDB, 2007, p. 10).

Na área da educação afirmou-se como prioridade o ensino fundamental, resultando na inserção de todas as crianças brasileiras na escola. Considera-se que nas gestões do partido, promoveu-se forte expansão do ensino médio e do ensino superior privado. Além disso, criou-se o sistema de avaliação da educação brasileira, abrangendo todos os níveis de ensino.

Portanto, o PSDB considera que com sua atuação no governo federal e demais governos estaduais e municipais houve uma revolução educacional, que deverá ser completada com um salto definitivo de qualidade do ensino básico, especialmente nas escolas públicas. Para isso, defende-se a necessidade de se garantir às crianças e jovens, antes de tudo, ensino básico completo, que os prepare realmente para aproveitar as oportunidades da economia da informação.

Afirma-se a necessidade de se construir sólidos alicerces que envolvem a melhoria da qualidade do ensino desde a pré-escola. Para isso elege a revisão das formas de gestão escolar como foco e a valorização dos professores e demais profissionais da educação, estimulando o

bom desempenho e o atingimento de metas de qualidade. Anunciou-se que se mobilizaria a criatividade dos educadores e dos recursos materiais necessários

A ideia é profissionalizar o serviço público, diminuindo drasticamente o número de cargos de confiança a partir do estabelecimento de regras claras para o preenchimento, a fim de que não se tornem instrumento de barganha política. Considera-se que:

na democracia, os governos passam e as estruturas do estado ficam. Governos são eleitos para cumprir programas respaldados por maiorias eleitorais temporárias. A máquina do estado deve dar meios ao governo para cumprir seu programa. Não pode virar butim repartido entre os partidários do governo de turno e seus aliados a fim de se eternizarem no poder (Programa do PSDB, 2007, p.21).

Nesse sentido, os serviços públicos de qualidade dependem de servidores bem treinados e com seu desempenho permanentemente avaliado, para que seja premiada a competência e eficiência bem como afastar os funcionários comprovadamente ineptos. Além disso, considera-se adequado a descentralização dos recursos e atribuições, incluindo mecanismos de controle que evitem desperdícios sem burocratizar excessivamente a execução de despesas.

O PSDB enfatiza o desejo de abrir as portas do mercado de trabalho para os jovens, dando ênfase ao aumento de oportunidades que surgirão com a aceleração do crescimento econômico promovido pelas políticas do partido, entre elas a multiplicação de parcerias entre os três níveis de governo e a sociedade civil em iniciativas de desenvolvimento local em áreas reprimidas.

Para o PSDB “falhar na tarefa proposta seria condenar o país ao atraso e nossos filhos e netos a um futuro sombrio, sem emprego ou com empregos ruins e mal remunerados” (Programa do PSDB, 2007, p.12.).

Por fim, é ressaltado o desejo de se “enraizar o PSDB na sociedade”. Isto é, possibilitar a participação do cidadão informado via construção de canais de interlocução, por exemplo, utilizando a rede de diretórios do partido, fóruns e listas de discussão na internet etc.

A questão fundamental contida é a transformação do projeto particular do partido em uma concepção que passa a ser aceita pela maioria, isto é, deseja-se atingir um consenso em torno de uma concepção particular de mundo.

Alíás, tal concepção foi atingida no Estado de São Paulo, vez que o PSDB o governa nos últimos 18 anos, imprimindo suas marcas na administração pública. O quadro a seguir mostra os governadores eleitos desde 1995 até a atualidade:

Quadro 2 – Governadores do Estado de São Paulo a partir de 1995

Nome	Período do mandato	Forma de eleição
Mário Covas	01/01/1995 até 01/01/1998	Governador eleito em sufrágio universal
Mário Covas	01/01/1999 até 06/03/2001	Governador reeleito em sufrágio universal, faleceu no exercício do cargo
Geraldo Alckmin	06/03/2001 até 01/01/2003	Vice-governador reeleito em sufrágio universal, assumiu o cargo de governador
Geraldo Alckmin	01/01/2003 até 30/03/2006	Governador eleito em sufrágio universal
Cláudio Lembo	30/03/2006 até 01/01/2007	Vice-governador eleito em sufrágio universal, assumiu o cargo de governador
José Serra	01/01/2007 até 02/04/2010	Governador eleito em sufrágio universal
Alberto Goldman	02/04/2010 até 01/01/2011	Vice-governador eleito em sufrágio universal, assumiu o cargo de governador
Geraldo Alckmin	01/01/2011 até atualidade	Governador eleito em sufrágio universal

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir de www.psdb.org.br (História do PSDB).

Assim, diante do continuum PSDB na Educação do Estado de São Paulo, nos próximos capítulos, apresentaremos as principais medidas implementadas na educação pelo governo estadual de São Paulo dos últimos dezoito anos.

CAPÍTULO 2

POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO PSDB: OS PRIMÓRDIOS DA REFORMA EMPRESARIAL NEOLIBERAL

Neste capítulo, partindo da premissa de que a Educação no Estado de São Paulo vivencia um continuum de reformas, defendemos a ideia de que as transformações profundas operadas na educação do Estado de São Paulo, nos últimos dezoito anos, seguiram um ciclo, conforme o avanço alcançado em cada governo.

Diante disso e tendo como base o desenvolvimento da política educacional do governo PSDB para o Estado de São Paulo, propomos examiná-la como um todo, desde 1995 até 2010, numa perspectiva histórica, descrevendo as principais medidas de cada gestão e, posteriormente, analisando-as.

2.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO COVAS (1995-2001): A GÊNESE DA MUDANÇA

Nesse contexto, em 01/01/1995, Mário Covas Junior, candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumiu o governo do Estado de São Paulo. Em seu discurso de posse evidenciou a sincronia com a política nacional:

Um novo modelo está sendo construído [pelo governo Fernando Henrique], e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dínamo e de colmeia de cérebros e de iniciativas. [...]. Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão. Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica.

Vamos transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde, escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados (COVAS, M. Discurso de Posse, 1995).

As diretrizes centrais da política educacional do Estado de São Paulo nessa gestão estão contidas no Comunicado da SE de 22 de março de 1995, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de 23/03/95.

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

O discurso oficial propõe “uma reforma radical dos padrões de gestão, um aumento criterioso dos recursos acompanhado de racionalização dos gastos e um planejamento estratégico integrado, coerente e realista” (CORTINA, 2000, p.6).

2.1.1 A reforma em ação: a administração da educação

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

Embora tenha havido uma substituição do termo administração por gestão nos discursos educativos oficiais e na produção teórica da área, em sintonia com os princípios da administração empresarial¹⁹, houve, na realidade, uma separação entre os aspectos técnicos e os aspectos políticos da prática administrativa. Assim,

¹⁹ Sobre essa questão, Heloani (2012, p. 31) destaca que, a princípio, o conceito de gestão surgiu na administração pública como oposição ao conceito de administração, sendo relacionado ao conceito de autogestão, de organização coletiva, trabalho coletivo e de democracia participativa, contrapondo-se, portanto, ao modelo autoritário, burocrático e centralizador do regime militar. Na Educação relacionava-se à ampliação dos espaços de participação e democratização da escola pública e ressaltava os aspectos humanistas da educação mediante a politização da escola pela democratização de seus espaços e da participação dos diversos atores na gestão dos sistemas de ensino. Porém, no campo empresarial, o conceito gestão aparece com as novas teorias pós-fordistas, de gerenciamento e qualidade total e, traduzido para as escolas ligou-se aos esquemas participativos, de trabalho em equipe, de flexibilidade, de polivalência, multifuncionalidade, trabalho por metas e objetivos, difundidos com os processos de reestruturação produtiva. Portanto, deslocando a política para o terreno do desempenho e da rentabilidade.

[...]a palavra gestão – que na língua inglesa corresponde à expressão management/gerência – designaria os processos de seleção e implantação de mecanismos e procedimentos para atingir-se fins previamente definidos. Administrar e gerir designariam atividades diferentes. A primeira diz respeito aos processos decisórios (aspectos políticos), enquanto a segunda, os mecanismos de implantação do decidido (aspectos técnicos). Dessa maneira, a separação entre elaboração e execução e entre agentes ou instâncias de elaboração e de execução passa a ser designada por expressões diferenciadas, demarcando, no plano do discurso, as tentativas de despolitizar a administração da educação e da escola, em nome de uma racionalidade técnica e pretensamente consensual (ADRIÃO, 2001, p. 09).

Nesse sentido, a administração da rede pública teve como princípio norteador a racionalização organizacional, objetivando uma revolução na produtividade dos recursos públicos, efetivada a partir da extinção das escolas-padrão e das 18 Divisões Regionais de Ensino e da reorganização da rede, realizando-se a municipalização do ensino e o cadastramento dos alunos.

As Escolas-Padrão²⁰, nascidas em 1991, durante o governo de Luiz Antônio Fleury Filho, cuja proposta envolvia mudanças na organização administrativa e pedagógica, foi considerada excludente, pois não englobava toda a rede escolar. Surge, então, o Programa de Reforma Educacional que traz no bojo, segundo a concepção governamental, a opção e compromisso legal e político para todos, o que excluía propostas restritas a algumas escolas em detrimento de outras. Portanto, as ações se pautaram pelo princípio de oferecer igualdade de condições a toda rede escolar, ampliando a oferta de recursos humanos, materiais e pedagógicos de forma a atender com equidade o universo de unidades educacionais do Estado.

²⁰ Sobre o Programa de Reforma do Governo Paulista de 1991 ver: MACHADO, L.M. Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista. São Paulo: Arte & Ciência, 1998. Nessa pesquisa a autora analisa a reforma a partir do documento produzido pelo Núcleo de Gestão Estratégica (NGE) e de outros documentos disponíveis, inclusive publicações da grande imprensa. Ver também: BORGES, Z.P. Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária. De acordo com Borges (2002), em 1992, na gestão de Luiz Antonio Fleury Filho, iniciou-se a implantação do Projeto Escola Padrão com a escolha de 306 escolas, sendo 194 escolas da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e 112 da Coordenadoria de Ensino do interior, que incluía o litoral. Em 1993, mais 1.052 escolas, sendo 298 da região da grande São Paulo e 754 do interior foram selecionadas e ingressaram no programa. Entre outras medidas adotadas destacam-se a criação do Regime de Dedicção Plena e Exclusiva, garantindo uma gratificação de 30% sobre o padrão (vencimentos e adicionais de vantagens pessoais) para todos docentes e especialistas de educação em exercício nas Escolas Padrão; gratificação de 20% incidindo sobre o trabalho noturno, criação da Jornada de Trabalho Docente em Escola Padrão, significando 40 horas/semanais, sendo 26 horas de aula, cumprindo 6 horas semanais em atividades pedagógicas na escola e oito horas-atividades semanais em horário e local de livre escolha e Coordenação Pedagógica para cada área. Para 1994 havia a previsão da adoção de mais 2000 escolas no projeto. Porém, houve falta de recursos financeiros. Por conta dessa questão, o projeto foi considerado discriminador, por ter criado as “escolas filhas” e as “escolas bastardas”.

O Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual foi instituído por meio do Decreto nº 40.473, estabelecendo-se a separação entre escolas de 1ª e 4ª séries, escolas de 5ª a 8ª série e de 2º Grau. Tal medida foi vista como garantidora da escolarização de oito anos com qualidade para todos os alunos, vez que corrigiria as distorções no atendimento à demanda, nas necessidades de construções e aumento de quadros docentes e administrativos.

Otras medidas executadas para a reorganização da Secretaria da Educação foram a extinção de 18 Divisões Regionais de Ensino e a mudança na designação dos Dirigentes Regionais de Ensino.

A extinção das Divisões Regionais de Ensino foi realizada por meio do Decreto nº 39.902 de 01 de janeiro de 1995. Considerou-se a medida como imprescindível à extinção da duplicidade na execução de tarefas (que gerava superposição de atribuições e competências entre os órgãos administrativos regionais) e necessária para a impressão de uma nova política educacional descentralizada e ágil.

Para a Secretaria da Educação da época, Teresa Roserley Neubauer da Silva, “até então havia na SEE, de baixo para cima, as escolas, as Delegacias de Ensino, as Diretorias Regionais, as Coordenadorias da Capital e do Interior, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas e o Gabinete do Secretário, o que causava uma repetição de ações” (AGUIAR, 2013, p. 42).

Por sua vez, o fortalecimento e responsabilização da Diretoria de Ensino, almejada com o enxugamento da máquina administrativa, teve como premissa a desconcentração para tornar o poder de decisão mais próximo das escolas. Nesse sentido, a seleção para indicação dos Dirigentes Regionais de Ensino foi modificada, havendo a realização de prova escrita e elaboração de Planos de Trabalho aos três primeiros colocados. A partir disso, era indicado o Dirigente. Para a Secretária de Educação Rose Neubauer, o Dirigente Regional passaria a ser um executivo certificado pelo Estado para ocupar esse posto.

É nesse contexto que se realiza o processo gradativo de municipalização do ensino em sintonia com os preceitos definidos na Constituição Federal de 1988 que no artigo 211 define a obrigatoriedade dos Municípios atuarem prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O governo estadual considerou que o gigantismo da rede de educação fundamental regular era responsável pelos problemas administrativos, financeiros e pedagógicos vivenciados. De acordo com dados oficiais da Secretaria Estadual de Educação, o Estado de São Paulo respondia por 87,5% do Ensino Fundamental, sendo que em 1994 dos 654

Municípios existentes apenas 64 atendiam uma pequena parcela do Ensino Fundamental.

Contudo, a adoção à municipalização intensificou-se após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que assegurou os recursos necessários e/ou mínimos para que os municípios cumprissem as metas do Ensino Fundamental.

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

Outro problema enfrentado pela administração Covas foi a instituição de cadastramento e informatização dos dados escolares. Tal medida visava evitar o superdirecionamento da rede, detectado ao se comparar os dados populacionais do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1991 e as estatísticas educacionais publicadas no Anuário da Secretaria de Educação. No Censo do IBGE constava que a população paulista com oito anos de idade era de 679 mil crianças. Por sua vez, o Anuário publicava uma matrícula na ordem de 743 mil alunos.

Em 1999, Mario Covas Júnior é reeleito governador do Estado de São Paulo, tendo como vice Geraldo Alckmin.

Nesse momento histórico intensificam-se as mudanças neoliberais e o discurso de responsabilização docente pelo baixo nível da educação é assumido pelo governo como fator determinante para a crise educacional.

2.1.2 A reforma em ação: a qualidade na educação

No Comunicado SE de 23/03/1995 afirma-se que o sistema educacional no Brasil, incluindo São Paulo, era um fracasso em termos de qualidade. Considera-se que a partir da década de 1970 houve um grande crescimento do sistema educacional do Estado, mas não houve preocupação com a qualidade do ensino ofertado, o que resultou nos altos índices de repetência e evasão dos alunos do ensino básico (cerca de 30%) e também no baixo desempenho dos alunos que resistiam à cultura da repetência, evidenciado na dificuldade de expressão oral, compreensão de textos e no domínio das operações matemáticas básicas.

As medidas estratégicas adotadas para reverter a baixa qualidade da educação paulista contemplaram a racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de avaliação de resultados e o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas.

A racionalização do fluxo escolar foi perseguida a partir dos Programas de Correção do Fluxo Escolar, Programa de Escola nas Férias e da Progressão Continuada.

A Resolução SE nº 77 de 03/07/1996, instituiu na rede estadual de ensino paulista a Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental, por meio da implantação de Classes de Aceleração integradas às séries desse grau de ensino. O programa tinha como objetivo a reintegração e retorno dos alunos com defasagem idade/série (de dois anos ou mais) às classes regulares mais adequadas às respectivas faixas etárias.

De acordo com Cortina (2000, p. 42) em documento da SEE foi divulgado o seguinte quadro:

Quadro 3: Defasagem Idade/Série

Séries	Total de alunos da rede	% de alunos em idade correta
CBI	619.920	81.6
CBC	862.410	58.7
3^a	668.199	52.4
4^a	627.402	50.0
5^a	780.762	37.1
6^a	675.615	37.6
7^a	560.484	39.1
8^a	467.816	40.1

Fonte: Parecer CEE nº424/91

Eis o desenho do projeto:

Quadro 4: Classes de Aceleração

Classes de Aceleração	Série de origem	Faixa etária	Série de destino
Aceleração I	CB	10 anos ou mais	4 ^a ou 5 ^a série ou Aceleração II
Aceleração II	3 ^a e/ou 4 ^a série	11 anos ou mais	5 ^a série

Fonte: Parecer CEE nº424/91

Concomitante, a SEE/SP implantou as aulas de recuperação nas férias, que significou aulas de recuperação nas matérias em que os alunos foram reprovados. Tal medida resultou no aumento dos índices de aprovação, pois na realidade não era focado o conteúdo formal de cada disciplina, mas sim, trabalhava-se com projetos em que o foco era o resgate da autoestima do aluno.

Todavia, a medida mais polêmica na gestão Covas foi o regime de Progressão Continuada no ensino fundamental, instituído no sistema de ensino por meio da Deliberação CEE nº 09/1997.

Grosso modo, significou a eliminação da reprovação no ensino fundamental, ficando estabelecidos dois ciclos: 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série, atacando, segundo a SEE, o antigo círculo vicioso da repetência e da evasão.

Para o ensino médio, a Resolução SE nº 21 de 05/02/1998 disciplinou a questão, adotando-se o regime de progressão parcial de estudos para alunos que, após estudos de reforço e recuperação, não tiverem sido promovidos em até três disciplinas, fazendo renascer as dependências.

Quanto à instituição de mecanismos de avaliação de resultados, é implantado o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP), em 1996, cujo objetivo anunciado foi a integração das ações escolares a partir do estabelecimento de um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e a criação de condições para que as escolas respondam por eles. Eis a gênese da avaliação externa no ensino público paulista.

Considera-se que a implantação do SARESP inaugura um novo e importante estágio na trajetória iniciada em 1992, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, caminhando em direção à construção de uma política de avaliação da Rede de Ensino.

Os objetivos apontados do SARESP foram:

- o estabelecimento, nas diferentes instâncias da SEE, de competência institucional na área de avaliação;
- a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEE, as demais redes de ensino e as unidades escolares, que subsidiasse constantemente a gestão educacional;
- o estabelecimento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo.

2.1.3 A reforma em ação: o trabalho na educação

Nas diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo afirmou-se que na administração do governador Mário Covas o profissional da educação seria respeitado, reconhecido e estimulado. Afirmava-se que tendo um profissional desencantado, desacreditado e desconfiado não haveria possibilidade alguma de se fazer uma revolução no campo da Educação.

A questão salarial foi reconhecida como forte componente desestimulador do desempenho do professor. Alíás, creditou-se ao superdimensionamento da rede e a

consequente oneração do Estado, o rebaixamento de forma indireta, do salário que poderia se estar pagando aos docentes. Diante disso, afirmou-se como ponto de honra da administração a recomposição salarial (com piso inicial de cinco salários mínimos) e a melhoria de desempenho.

Segundo Cortina (2000, p. 126), a Secretaria Estadual de Educação em suas publicações reconhecia que era fundamental para a melhoria do ensino a construção de uma política de valorização docente. Entre outros problemas encontrados na área foram elencados: jornadas e pagamentos de horas-aula diferenciados (devido à existência de escolas-padrão), formação e atualização inadequadas, políticas de gratificação pouco criteriosas e baixos salários.

No início da gestão Covas houve uma greve de professores que questionava o piso salarial vigente e o cumprimento dos percentuais destinados à educação na Lei de Diretrizes Orçamentárias. O resultado da greve foi o aumento salarial de R\$ 141,00 para R\$200,00. Portanto, dois salários mínimos. Contudo, a reivindicação histórica da categoria era um piso salarial de cinco salários mínimos.

Indo contra o que havia prometido, em 1996, o governo propôs um Prêmio de Valorização do Magistério, o que significava uma terceira gratificação a compor o salário dos professores.²¹ Tal gratificação representava um aumento de R\$ 40,00 por 40 horas de jornada de trabalho, ou seja, dois centavos por aula.

Em 1997, foi encaminhado à Assembleia Legislativa o Projeto de Lei Complementar que instituiu o Plano de carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. O plano, instituído pela Lei Complementar nº836, de 30 de dezembro de 1997, foi resultado de estudos técnicos desenvolvidos pela Secretaria da Educação e pela Secretaria da Administração e Modernização do Serviço Público.

Segundo a Secretária de Educação da época, Teresa Roserley Neubauer da Silva, o plano contemplava: a incorporação das gratificações e abonos aos vencimentos, com a consequente elevação do salário-base, a simplificação do sistema retributório (número menor de faixas e níveis, o que resultava uma variação salarial mais adequada entre as classes), novas jornadas para os docentes (assegurando parte do tempo a atividades destinadas à

²¹ A primeira gratificação foi de R\$ 40,00, a segunda de R\$ 56,00, destinada aos docentes com jornada de 40 horas semanais.

preparação e avaliação do trabalho didático, reuniões pedagógicas e aperfeiçoamento profissional) e extensão dos benefícios aos inativos. Além disso, a Secretária da Educação afirma que o objetivo do novo plano de carreira se ligava também a adaptação jurídica necessária devido às novas diretrizes emanadas da União (Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, Lei federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e na Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996).

Em relação à Emenda Constitucional nº 14, cabe ressaltar que se cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que entre outras coisas, no artigo 60, parágrafo 5º, destina 60% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino para o pagamento dos salários dos professores em efetivo exercício no magistério.

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em relação aos profissionais da educação, o artigo 67, inciso VI, determina-se que:

Os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Por fim, a Lei Federal nº 9.424, de 24/12/1996 dispôs sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), determinando que seus recursos orçamentários deveriam ser aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização do Magistério (Artigo 2º), sendo que 60% desses recursos deveriam ser destinados à remuneração dos profissionais do Magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público (Artigo 7º).

O Plano de Carreira tratou, entre outras coisas, da jornada de trabalho docente e da evolução funcional. Definiu-se a jornada semanal de trabalho docente composta de horas em

atividade com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha do docente. Além disso, estabeleceu dois tipos de Jornada: a Básica (composta de 25 horas em atividades com alunos mais 5 horas de trabalho pedagógico) e a Inicial (composta de 20 horas em atividade com alunos e 4 horas de trabalho pedagógico).

Em relação à Evolução Funcional ficaram estabelecidos novos critérios para a evolução funcional, que se efetivaria pela via acadêmica (considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau de ensino²²) ou pela via não acadêmica (considerado os fatores relacionados à atualização e aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação). Além disso, foram previstos interstícios mínimos que deveriam ser cumpridos para o enquadramento em nível superior.

Outra medida rumo ao atendimento das reivindicações históricas do professorado, que estava sendo admitido em caráter temporário como “ocupantes de função-atividade”, sob disciplinamento da Lei 500/74, foi a realização de Concurso Público de provas e títulos para todas as disciplinas do Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio. Desse concurso, realizado em 1998, foram aprovados 55.372 candidatos (45% dos inscritos).

No entanto, em 2000, houve uma greve dos professores que adquiriu expressividade por seu caráter contestatório e pela inovação na forma de luta, pois agregou o acampamento de professores em frente ao prédio da Secretaria Estadual da Educação.

O governador Mário Covas não aceitou negociar com os professores e os enfrentou até mesmo corporalmente em um episódio na Praça da República, em 01/06/2000, em que rompendo o acampamento dos professores entrou pela porta da frente na Secretaria Estadual da Educação.

Tal episódio sintetizou o mal-estar crescente vivenciado na rede estadual. Os profissionais da educação se mostravam resistentes às mudanças propostas, pois a consideravam autoritárias, repudiando-as.

Outra medida importante do período foi a criação do Bônus Mérito, destinado aos integrantes das classes docentes e instituído por meio da Lei Complementar nº891, de 28/12/2000, significando vantagem pecuniária concedida uma vez ao ano, vinculada

²² Para a concessão da evolução funcional via acadêmica foi desconsiderada a possibilidade do professor realizar Mestrado e/ou Doutorado na área da Educação, por exemplo, o caso de um professor que realizou uma pesquisa sobre a progressão continuada e teve indeferida a sua solicitação de evolução, por conta de ser professor de português. De acordo com o técnico que analisou o pedido, a professora deveria realizar pesquisa somente na área do seu cargo.

diretamente à aferição da frequência apresentada pelo profissional de ensino durante o período letivo de 2000, no exercício de suas atribuições²³.

Grosso modo, o valor do bônus pago a cada professor variava de acordo com o número de faltas abonadas, licença-prêmio, licença saúde, gala, nojo etc., conforme nos mostra o quadro abaixo:

Quadro 5: Valores do Bônus Mérito- 2001

Número de ausências	Valores em R\$
	40 horas
0	3.000,00
1-2-3	2.500,00
4-5-6	1.800,00
7-8-9	1.300,00
10-11-12	1.000,00
maior que 12	750,00
Docentes afastados	750,00

Fonte: Anexos do Decreto nº 46.167, de 9 de outubro de 2001

Portanto, para o Governo, o bônus significava a valorização da presença do professor em sala de aula.

2.1.4 Algumas considerações

Acreditamos que as Gestões do governador Covas (1995-1998) e (1999-2001) devem ser vistas como momentos históricos em que a ideia de modernização²⁴ passa a ser a temática estruturante do discurso político educacional do governo e indutora da reforma educativa,

²³ O Bônus Mérito foi pago pela primeira vez em 02/02/2001. Para se ter uma ideia do valor recebido, o salário base mensal de um professor com 32 aulas era de R\$ 762,50. Um professor que recebeu como bônus R\$ 675,00 obteve um desconto de imposto de renda de R\$101,25.

²⁴ É importante distinguir modernidade de modernização, pois a primeira refere-se a um momento espontâneo da sociedade, já a segunda é uma reforma do alto implementada por um grupo ou classe dirigente, que procura adequar a sociedade vista como atrasada ao modelo dos países avançados. Sobre o assunto ver: FAORO, R. Existe um pensamento político brasileiro? São Paulo, Ática, 1994 e SILVA, F.L. et al. Conciliação, Neoliberalismo e Educação. São Paulo: Annablume: Fundação Unesp, 1996.

implicando em reformas estruturais, cujas orientações neoliberais estavam, no plano concreto, emergentes.

No discurso oficial credita-se aos governos anteriores o demérito de não administrar, isto é não pensar a educação do Estado de São Paulo como um todo, mas somente se restringindo ao mero papel de gestor. Assim, redefine-se o papel do Estado nos moldes de formulador estratégico de uma política de educação, efetuando, portanto, os ajustes necessários à nova ordem.

As diretrizes da administração foram materializadas nas ações que descrevemos anteriormente e que merecem um exame. Assim, a reorganização das escolas, com a separação dos prédios de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série e Ensino Médio foram ações autoritárias²⁵, visto que não se levou em conta a participação dos segmentos interessados.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo manifestou-se sobre o assunto por meio do Parecer CEE 674/95, no qual se pondera que o processo de separação das escolas deveria ser implantado de forma gradativa, com tratamento cuidadoso, paulatino, regionalizado e negociado. Observava-se a necessidade de complementação dos procedimentos de implantação, mediante ampla e clara divulgação dos objetivos e procedimentos de implantação, com discussão pelos segmentos interessados em cada uma das Delegacias de Ensino e nas escolas e incorporação de sugestões e soluções locais.

O Parecer CEE 644/95 chama a atenção ainda para a necessidade de análise sobre os problemas de locomoção gerados pela mudança para os alunos de centros urbanos mais complexos e as implicações nas rotinas pessoais e familiares, bem como alerta sobre a necessidade de cuidadosos esclarecimentos sobre a movimentação de pessoal.

Desse modo, foram colocados para a SEE/SP elementos a serem considerados na mudança proposta, que foram resolvidos a partir da divulgação de um folheto explicativo intitulado “Educação Paulista: Corrigido rumos: mudar para melhorar” e no manual para orientação técnica “Educação paulista: corrigindo rumos. Mudar para melhorar: uma escola para a criança e outra para o adolescente”.

Porém, a mudança não fora implantada de forma gradativa, o que pode ser comprovado pelo percentual de 63% de escolas reorganizadas no período de um ano (1995-1996). Além disso, houve a judicialização da questão por pais que se sentiram prejudicados pela medida imposta. Portanto, eis revelada uma faceta da maneira de administrar: diante dos

²⁵ Ver, entre outros, por exemplo: REIS, Martha dos. As contradições entre o discurso e a prática da Secretaria da educação do Estado de São Paulo. Revista Org & Demo, v.6, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p 85-102, 2005.

ruídos, a Secretaria da Educação se manteve imune, contrariando o próprio discurso de participação que apregoava. Eis o mecanismo utilizado para abrandar a discordância:

Atendendo aos clamores da população (professores, diretores, alunos e pais), a Secretaria da educação suspendeu as aulas e realizou um dia de discussão e orientação sobre seu Projeto (novembro/1995), através de reuniões onde se distribuía folhetos explicativos. No entanto, os participantes eram informados que o processo de transferência dos alunos era irreversível, pois atendiam critérios técnicos. Todos poderiam apresentar sugestões, contudo elas em nada alterariam os propósitos da Secretaria da educação. Todos os argumentos das entidades e dos pais de alunos não surtiem os efeitos desejados junto ao poder estabelecido (REIS, 2005, P. 99).

Ou seja, os mecanismos de participação implantados revelaram-se como simulação democrática. Os atores foram chamados para consensuar. Portanto, o mecanismo de consulta foi fraudulento.

Na realidade, segundo Gentili (1998, p 68), para as administrações neoliberais apenas são aceitos frágeis e caricaturais mecanismos de consulta e de deliberação quando seus resultados podem ser definidos antecipadamente.

Ao se afirmar que os critérios técnicos ligados a uma logística de distribuição dos alunos por etapa da escolarização gerariam uma melhor distribuição de recursos ficou nítida a concepção neoliberal de que os experts para resolverem os problemas da educação são os técnicos e não os atores educacionais, pois o que determinava a condução da mudança proposta na rede estadual são

Por outro lado, a inovação na escolha do Dirigente Regional de Ensino não vingou, segundo Arelaro (1999, p. 82) com o passar do tempo as vozes discordantes foram praticamente eliminadas e a seleção voltou a ser por conveniência da Administração. O mérito do escolhido era a concordância ou adesão pacífica e silenciosa aos projetos em execução do PSDB no governo.

Quanto à municipalização de ensino, trabalhos acadêmicos²⁶ vêm indicando a precariedade política, institucional e financeira da imensa maioria dos municípios brasileiros.

Nesse contexto, o aprofundamento do processo de descentralização traz no bojo o desejo do Estado de se eximir do provimento direto do ensino básico.

Com a municipalização criou-se a possibilidade de simbiose entre a esfera pública e privada. Possivelmente a crítica mais incisiva refere-se e a transformação da educação pública

²⁶ Sobre o assunto ver: BARRETO; ARELARO. A municipalização do ensino de 1º grau: tese controvertida. Em Aberto, Brasília, S(29):1-13, jan. mar. 1986.

em um negócio que envolve o aumento de parcerias entre prefeituras e o setor privado, com compras de sistemas apostilados (materiais didáticos), pacotes de formação continuada dos educadores, processos de avaliação externa e consultorias diversas.

Há autores que apontam que a municipalização seria uma estratégia para neutralizar a força do magistério e reduzir, em médio prazo, o impacto dos salários dos professores na folha de pagamento do Estado e desmobilizar a classe do magistério, pois o eixo das lutas reivindicatórias seria deslocado para dentro do município, onde em função da desmobilização da classe, os seus impactos seriam menores.

Somado a isso, a municipalização possibilita, em certos aspectos, a administração pública patrimonialista, vez que os cargos de direção são distribuídos politicamente e em cadeia, há outras indicações, por exemplo, de assessores e técnicos.

Em relação ao SARESP, de acordo com Calderón e Oliveira Junior (2012, p.02), tal avaliação externa em seu momento inicial teve como ponto nevrálgico a profunda resistência dos profissionais da educação. O chamado Estado Avaliador se fez presente estruturando-se ano após ano e caminhando para a instauração da meritocracia, classificação e responsabilização docente, conforme veremos posteriormente.

É interessante destacarmos que para o governo Covas, o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério foi visto pelo governo como tradutor e concretizador de uma das metas consideradas mais importantes da gestão, pois assegurava a remuneração condigna aos profissionais da educação, estímulo ao desempenho em diferentes funções de magistério e incentivos para o aperfeiçoamento profissional. O plano é colocado como integrante do processo de reforma na educação de São Paulo, que prometia garantir melhores condições de trabalho aos profissionais do magistério. Contudo, nem mesmo o que o próprio governo planejou foi cumprido a contento, pois se previu a elaboração de regras no prazo máximo de 120 dias para cálculo do Fator Atualização, do Fator Aperfeiçoamento e do Fator Produção Profissional. Porém, essa determinação não foi cumprida, pois somente em 2005 a Secretaria da Educação publicou o Decreto nº 49394 e uma Resolução (SE, nº 1 de 23/03/05), com orientações e regulamentação da evolução.

Por outro lado, o Bônus Mérito foi o primeiro mecanismo manipulatório utilizado para flexibilizar o pagamento dos profissionais do quadro do magistério. A partir da ideia de valorização dos professores que não faltavam, até mesmo abrindo mão de direitos trabalhistas, como por exemplo, licença-prêmio ou faltas abonadas, tentou-se conter o grande número de faltas dos professores, sem discutir os reais motivos do absenteísmo docente, como por

exemplo, a excessiva jornada, o esgotamento físico e mental por conta da necessidade de dupla jornada e as doenças profissionais, como a Síndrome de Burnout.

2.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO ALCKMIN (2001-2006): A CONSTRUÇÃO DA LEGITIMIDADE

Após a morte do governador Mário Covas, em 06 de março de 2001, o vice Geraldo Alckmin assume a condução do governo dando prosseguimento à política adotada, mas após a reeleição, em 2003, de maneira estratégica se propôs a um governo focado na questão pedagógica e na determinação de ser um governo democrático, educador, solidário, empreendedor e que pretendia melhorar significativamente a qualidade dos serviços prestados à população.

2.2.1 A reforma em ação: a administração da educação

No documento intitulado *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* (2002) são estabelecidos três pilares a serem perseguidos na gestão, a saber: governo prestador de serviços de qualidade, governo educador e governo solidário.

Surge do primeiro pilar a ideia de parcerias e convênios com instituições governamentais e não governamentais. Assim, há a previsão de participação das entidades privadas na educação pública.

O objetivo de o governo ser um educador é perseguido por meio do uso de indicadores objetivos como forma de avaliar os resultados e realimentar estratégias de ação. Assim, considera-se que todos os que trabalham na educação, dentro do âmbito de responsabilidades deveriam estar envolvidos com o processo de construção de uma escola eficaz.

Por sua vez, o conceito de governo solidário se ligava a ideia de educação inclusiva, expressa por políticas públicas que garantiram o acesso à escola a todos os segmentos da população. Nesse ponto, a Progressão Continuada é vista como corretora da distorção existente que responsabilizava o aluno pelo seu insucesso.

Contudo, o maior investimento do governo Alckmin foi na promoção do diálogo com os profissionais da educação e com as famílias. Portanto, o foco principal do governo, diante da impopularidade com os profissionais da educação, foi a sustentação do discurso

hegemônico, isto é, investiu-se na transmissão dos princípios doutrinários paralelamente a implantação de mecanismos de participação dos atores educacionais.

2.2.2 A reforma em ação: a qualidade na educação

Em dezembro de 2002, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo lançou um texto tentando convencer a todos que o regime de Progressão Continuada – a nova filosofia educacional - representava a inclusão de toda população na escola. O próprio título do texto já indicava o seu teor: “Quem tem medo da Progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?”.

Diante da problemática apontada, o discurso oficial passou a justificar a Progressão Continuada atrelando-a a uma educação inclusiva²⁷, expressa por políticas públicas que garantiriam a todos os segmentos da população amplo acesso à escola, vez que corrigiu a distorção de culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar e proporcionou uma chance de avanço.

Outra ação voltada à pacificação foi a substituição da Secretária da Educação, Prof^a Rose Neubauer pelo carismático Prof^o Gabriel Chalita, que possuía um perfil mais ligado à comunicação. O novo Secretário da Educação iniciou uma tentativa de convencimento apelando para o que chamou de “Pedagogia do Afeto”. Em seus discursos reconheceu a falta de diálogo com a rede. Contudo, apontou a falta de preparo dos professores como responsável pelo insucesso das medidas adotadas, o que resultou na eleição da formação continuada como foco de atuação e investimento da SEE.

Diante disso iniciou a capacitação dos profissionais da educação, via programa “Circuito Gestão”²⁸, cujo objetivo era a formação continuada dos gestores da rede estadual com foco nos princípios da moderna Administração Pública, ou seja, na reforma gerencial, cujas características ressaltadas foram a descentralização, a competitividade, o desempenho contínuo e a cobrança de resultados.

Para isso, o curso foi realizado em cinco módulos:

²⁷ A concepção de educação inclusiva abrange a ideia de que o sistema escolar deve acolher e garantir a permanência na escola de todas as crianças e jovens e, principalmente, pressupõe a determinação de que esse sistema deve mudar para responder às necessidades educacionais de todos os alunos quaisquer que sejam suas condições sociais, físicas, de saúde e suas possibilidades relacionais.

²⁸ Sobre o Circuito Gestão ver KLÉBIS, A.B.S de O. Concepção de gestão escolar: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola do estado de São Paulo: 1990-2009. Tese de Doutorado- Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2010.

Módulo 1: Gestão de Pessoas: Liderança e Trabalho Coletivo.

Módulo 2: Gestão Pedagógica – “A Gestão Escolar como foco de Progressão”.

Módulo 3: Gestão de Pessoas – “Liderança e Tomada de Decisão”.

Módulo 4- Gestão Educacional e o Cotidiano nas Escolas.

Módulo 5 – Gestão do Projeto Pedagógico – “1º Encontro”.

Posteriormente, o programa contemplou outros profissionais da rede, incluindo os professores. Para isso, foram contratadas instituições capacitadoras para os 19 polos do Estado.

A educação continuada ganhou impulso com a criação da *Rede do Saber* que permitiu videoconferências de cunho formativo e informativo, conectando 104 polos, sendo possível atingir a uma porcentagem maior de educadores profissionais da educação da rede pública estadual.

Paralelamente as ações elencadas, iniciaram-se visitas do Secretário de Educação às Diretorias Regionais de Ensino para ouvir os profissionais da educação. É instituída a Semana de Estudos “A Escola dos Nossos Sonhos” cujo objetivo anunciado foi discutir o futuro da escola pública e elaborar propostas para o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Nesse evento, realizado em 26, 27 e 28 de novembro de 2002, participaram das oficinas para se discutir o papel de cada um como agente de transformação da escola pública representantes de todos os segmentos da sociedade: pais, alunos, profissionais da educação das redes municipais e estadual de ensino. Houve também palestras com pensadores da educação brasileira e internacional, por exemplo, Alcione Saliba, professora e PHD em Administração Educacional, cuja expressividade reside no fato de ter sido Secretária de Educação do Paraná e Gerente de Projetos Educacionais do Banco Mundial, de 1990 a 1998. No discurso dessa profissional são lançadas ideias a serem seguidas pelo Estado de São Paulo, por exemplo, a confecção de manuais para os professores com sugestões de projetos, pois essa iniciativa atenderia aos anseios dos professores por dicas, kits e exemplos para serem aplicados rápido.

O evento “A Escola dos Nossos Sonhos” foi considerado um sucesso pela Secretaria da Educação. Disso, surgiu um fórum com o mesmo nome²⁹. Em síntese, o fórum propôs a discussão em nível local, regional e estadual sobre a construção de uma escola de qualidade, sendo que cada escola discutiu a escola que tinha e a que desejava, enviando, posteriormente, à Diretoria Regional de Ensino um relatório sobre as conclusões.

Na fase regional aconteceram oficinas e posteriormente os grupos presentes elaboraram relatórios preliminares com sugestões para a construção do Plano Estadual de Educação. Enfim, todos os relatórios, de todas as Diretorias de Ensino, foram encaminhados à Secretaria Estadual de Educação, que a partir deles elaborou a versão do Plano Estadual de Educação de São Paulo.

Outra realização do período foi a criação, via Resolução SEE nº 89/05, da Escola de Tempo Integral, contemplando 514 unidades no Estado, que significou a ampliação do tempo físico dos estudantes por nove horas e proporcionou uma nova organização curricular, incluindo o currículo básico do Ensino Fundamental e oficinas curriculares, tais como: Orientações para estudo e pesquisa, Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Inglês, Informática Educacional e Empreendedorismo.

Como realização do governo Alckmin resta citar a criação do Projeto Escola da Família, em 23 de agosto de 2003. De acordo com a SEE, o objetivo do projeto foi criar uma cultura de paz, aprendizagem e recreação nas escolas públicas nos finais de semana, despertando potencialidades e ampliando horizontes culturais dos participantes.

O Projeto Escola da Família propiciou a abertura para a comunidade de escolas públicas nos finais de semana. Para operacionalização contou com a participação de universitários, via Programa Bolsa-Universidade, que foi um convênio estabelecido entre o Governo do Estado de São Paulo e as instituições de Ensino Superior, no qual a Secretaria de Estado da Educação custeia 50% do valor da mensalidade do curso de graduação, até o limite de R\$ 310,00 (trezentos e dez reais), e o restante é assumido pelas Instituições de Ensino Superior. Como contrapartida, os bolsistas desenvolvem, aos finais de semana, em escolas estaduais ou municipais (dos municípios conveniados) do Estado de São Paulo, atividades compatíveis com a natureza de seu curso de graduação, e/ou de acordo com as suas habilidades.

²⁹ Sobre o assunto consultar: DANTAS, G.K.G. *Representações sociais sobre a Escola Pública Paulista: do Fórum “A escola dos nossos sonhos” ao pesadelo do “Plano Estadual de Educação”*. Dissertação de Mestrado, Unesp, 2008.

Além dos universitários, o projeto contou com a adesão de voluntários. Para se ter uma ideia do alcance do projeto/programa, eis um quadro síntese:

Quadro 6: Programa Escola da Família



Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 14/02/2013.

Quanto ao Saresp, a partir de 2000, iniciou-se a aferição da condição de cada escola de manter os alunos frequentando as aulas. Por isso, as taxas de reprovação tornaram-se critérios para premiar ou não as escolas com viagens e verbas para o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Todavia, em 2001, é implantada a medida mais polêmica do Saresp, pois nesse ano o resultado da prova foi utilizado para reter alunos nos finais dos ciclos (4ª e 8ª séries), a partir do resultado da avaliação em português e redação.

E, a partir dos resultados de cada escola, classificou-se cada unidade por cores: azul: escolas acima da média geral; verde: escolas pouco acima da média; amarelo: escolas na média geral; laranja: escolas pouco abaixo da média; vermelho: escolas bem abaixo da média.

2.2.3 A reforma em ação: o trabalho na educação

Em 2004, por meio da Lei Complementar nº 963, de 16 de dezembro de 2004 definiram-se novos critérios para a concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício. Os itens levados em conta para a distribuição do dinheiro foram o número de alunos, taxas de aprovação, atuação no Projeto Escola da Família (relação número de participantes e nº de alunos da escola) e desempenho, Gestão participativa, implementação

de ações e projetos (parcerias com outras instituições), existência e atuação do Grêmio estudantil, relação equipe-comunidade, valorização da gestão de qualidade e ausências.

Uma medida voltada à valorização dos profissionais da educação foi efetivada via Decreto nº 48.298 de 3/12/2003, que instituiu o Bolsa Mestrado, que significou uma ajuda financeira aos cursistas de mestrado ou doutorado efetivos na Rede Estadual de Educação. O incentivo era de R\$ 720,00 ou a designação para trabalhar na Diretoria de Ensino com uma diminuição de 16 horas da carga horária de trabalho.

2.2.4 Algumas considerações

A enunciação do governo de que seria educador, solidário e empreendedor, a nosso ver, está ancorada na tentativa de reverter a insatisfação dos profissionais da educação por conta das medidas autoritárias vivenciadas desde o governo Covas, por exemplo, a Progressão Continuada³⁰.

Vozes contrárias indicavam que o discurso de melhoria da qualidade não condizia com a realidade das escolas públicas. As principais medidas foram repudiadas pelos professores, pelos sindicatos e também pela sociedade. O principal alvo das críticas girava em torno da Progressão Continuada. Em uma reportagem na Revista Isto é (nº 1597, 2000, p. 54) há a denúncia de alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental “sem saber ler, escrever nem fazer as quatro operações aritméticas”. Dessa constatação conclui-se que a escola estava formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos, despreparados para o futuro. Nessa mesma matéria o então Ministro da Educação, acusa os professores por tal situação. Segundo Paulo Renato de Souza, a situação desses alunos revelava o fracasso da escola que deveria ser cobrado dos professores. Brilhantemente, a matéria termina com a seguinte afirmação, muito elucidativa: “A parte mais difícil dessa lição, agora, deve ser aprendida por aqueles que comandam a educação no País. Eles deveriam saber que a miséria e boa educação são coisas incompatíveis”.

É interessante ressaltarmos que as medidas adotadas para a instauração do regime de progressão continuada não foram objeto de debate público. Cortina (2000) aponta que a

³⁰ Em entrevista à Revista ADUSP, em outubro de 2011, o Profº Romualdo Portela sintetiza a situação vivenciada: “A progressão continuada costuma ser um tema que divide opiniões entre os professores. Mas, na rede estadual, a experiência foi traumática. O Estado conseguiu unir os professores contra ele” (p. 110). Ou ainda a matéria publicada em janeiro de 2003, cuja manchete “Universidade rejeita modelo do PSDB em São Paulo”, em que se condena o principal mecanismo de inclusão escolar (a Progressão Continuada), pois o sistema não conseguiu oferecer acompanhamento necessário para que, mesmo sem repetir de ano, o aluno aprendesse, o que gerava um ensino de péssima qualidade e mais excludente do que nunca (LIMA, B. Folha de São Paulo, 2003), <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0201200301.htm>. Acesso em 14/02/2013.

equipe que compunha a Secretaria da Educação justificava essa situação com a afirmação de que a equipe era composta de profissionais que haviam exercido o magistério público de 1º grau que eram estudiosos da realidade escolar (CORTINA, 2000, p287).

Tal fato pode ser constatado no próprio discurso da Secretária da Educação, ao afirmar que “não houve autoritarismo e que, se houvesse discussão prévia com a rede, o modelo nunca seria adotado. O tempo gasto com a discussão seria um prejuízo para os alunos” (Folha de São Paulo, 2003, p. c1).

Em pesquisa anterior³¹ em que entrevistamos 98 professores da rede estadual, constatamos que os professores mostravam-se categóricos ao falarem em participação nas decisões educacionais, 85,4% deles afirmaram que a opinião dos professores não era levada em conta nas decisões sobre quaisquer assuntos ligados à educação. Eis frases características dos professores:

Podem até pedir opiniões, mas nada do que dizem é levado em consideração (sujeito 2). Tudo que é implementado é imposto (sujeito 7). Nunca houve um governo que ignorasse tanto a opinião dos professores. (sujeito 11) Se o professor fosse ouvido a educação não estaria como está. (sujeito 39). As decisões são de gabinete, desconhecendo a realidade das escolas. (sujeito 93). O professor não tem vez nem voz (sujeito 54). (DANTAS, 2005).

Assim, evidencia-se a vinculação entre os princípios neoliberais de democracia e o posicionamento adotado pela Secretaria da Educação. Segundo Bianchetti,

em relação à forma de governo, os neoliberais têm receio do exercício democrático, já que consideram que a vontade das maiorias não representa necessariamente os valores da continuidade histórica de uma sociedade. O modelo de democracia adotado é o que considera a democracia simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos (BIANCHETTI, 2001, p. 67).

Tal concepção explica a motivação da participação dos atores educacionais no Fórum “A escola dos nossos sonhos”, vez que o objetivo era legitimar o Plano Estadual de Educação do governo. Nesse sentido, a participação tornou-se fraudulenta.

Todavia, o Fórum de Defesa da Escola Pública se opôs ao documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação e propôs um substitutivo, o que resultou na inexistência de um Plano Estadual de Educação até os dias atuais, visto que em 2009 o texto oficial foi arquivado a pedido do Executivo, restando em trâmite o documento substitutivo.

³¹ A pesquisa citada foi o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho”- Câmpus de Marília, intitulado Censo Crítico dos Professores da Rede Estadual Paulista: desconstruindo o discurso de valorização docente do governo PSDB, 2005.

Quanto à política de bonificação por resultados atrelada à avaliação externa, esta pode ser vista como uma tentativa de fermentar a competitividade e o individualismo na rede pública estadual, mas que não obteve êxito, pois os profissionais da educação demonstraram repulsa ao modelo e o condenaram por ser discriminatório e punitivo.

Do mesmo modo, a classificação das escolas pelos resultados obtidos na prova do Saresp foi visto de maneira negativa. Tais classificações resultaram na depreciação das escolas, fazendo com que houvesse uma rotatividade maior de profissionais com experiência, pois eles acabaram se transferindo para escolas com maior estrutura e que atendiam públicos menos desfavorecidos, ou então gerando o desencanto pela profissão e, quiçá, o seu abandono.

Todavia, numa vertente adepta a responsabilização docente viu-se a questão de maneira diferente, considerou-se que os professores são parte do problema da educação por falta de preparo, do corporativismo, da acomodação a uma carreira que expulsa os melhores.

A partir desse momento ficou evidente que o profissional da educação foi eleito como único responsável pelos problemas da educação.

Para a mensuração da qualidade da educação, de acordo com Bauer (2010, p. 336), definiu-se a avaliação de sistema como critério único a ser considerado. Nesse sentido, as avaliações não atentaram para outras demandas que as escolas enfrentam, como as necessidades sociais do público que tem acessado a escolarização formal, as características de formação dos profissionais da educação, a garantia de condições mínimas de educabilidade para que os alunos possam produzir suas aprendizagens, o que resultou na distância entre as considerações técnicas que embasaram a avaliação e o debate político-educacional que precisa ser enfrentado tanto na escola como nos níveis centrais pelos gestores do sistema.

Por fim, cabe destacar que a proposta estadual de ampliação da jornada para os alunos – Escola de Tempo Integral - mereceu críticas por ter um caráter populista, visto que as escolas existentes careciam de uma estrutura ideal para que o número de horas a mais na escola não significasse apenas um aumento quantitativo a gerar o confinamento dos alunos. Além disso, a universalização do projeto se mostrou inviável, por conta da má estrutura das escolas públicas: prédios deteriorados e /ou impróprios arquitetonicamente.

Palma Filho (2009, p.33) apontou ainda que a Escola da Família enfrentou (e enfrenta) sérios problemas relacionados com a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e as atividades relacionadas nas oficinas. A nosso ver, muitas das atividades realizadas nas escolas possuem teor de improvisação, por exemplo, estagiário que se propõe a realizar

oficinas de viola. Todavia, nem mesmo ele tem conhecimento suficiente para ensinar, não é um profissional, ou então, oferecer aulas de Inglês, não sendo Professor.

2.3 POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO SERRA (2007-2010): UM GOVERNO QUE CONVENCE, NÃO COOPTA?

Em 2007, o economista José Serra assume o governo do Estado de São Paulo. Na ocasião, manteve a Secretária da Educação da gestão anterior, a Prof^a Maria Lúcia Vasconcelos por seis meses; esta teve como principal ação em sua gestão o corte de escolas contempladas com o Programa Escola da Família e o início do Programa de contratação de estagiários de Pedagogia para as aulas de alfabetização, o que foi apresentado para a sociedade como “o segundo professor em sala aula”.

Em julho de 2007, assume a pasta da Secretaria da Educação a Prof^a Maria Helena Guimarães de Castro, cujo currículo demonstra experiência nas questões de avaliação em larga escala, tendo exercido diversos cargos de Secretaria de Estado em pastas dos governos de São Paulo e Distrito Federal³².

2.3.1 A reforma em ação: a administração da educação

Em agosto de 2007, a partir dos resultados do SAEB³³, do ENEM³⁴, o Governo do Estado de São Paulo lançou uma nova agenda para a educação pública, elaborando dez metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010, a saber:

³² A Prof^a Maria Helena Guimarães de Castro é professora aposentada de ciência política da UNICAMP. Foi Secretária de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento (2006) e Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (2003-2005) de São Paulo. Foi Presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (1995-2001) e Secretaria Executiva do MEC (2002). Fonte: http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/composicao_mariahelena. Acesso em 22/10/2012.

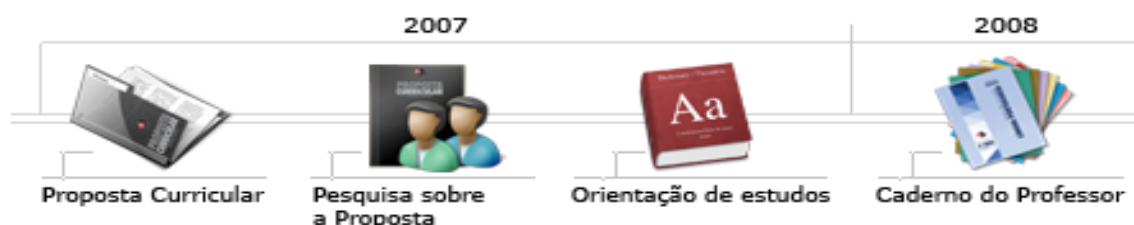
³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consiste em duas avaliações de larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC. A primeira, denominada Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda, denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Tais avaliações objetivam avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Nos testes, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. Implantação de programas de recuperação da aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
8. Valorização dos professores e programas de formação continuada e capacitação da equipe;
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados;
10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas³⁵

Além das metas, o governo anunciou que a gestão estaria bastante marcada pelo compromisso de mudar o desempenho dos alunos e haveria o envolvimento em ações e projetos estruturais.

Eis uma linha do tempo que, segundo a página oficial “São Paulo faz Escola” sintetiza o trabalho conjunto da Secretaria da Educação e dos profissionais da rede pública para melhorar a qualidade do ensino paulista:

Quadro 7: Linha do Tempo das ações da SEE/SP (2007-2011)



fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. (<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>).

³⁴ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. .

³⁵ Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/>. Acesso em 10/06/2008.



Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededodaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>. Acesso em 23/02/2013.

Assim, a proposta curricular foi anunciada tendo como objetivo uma melhor organização do sistema educacional de São Paulo. Isto é, a partir da criação de uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual seria proporcionada equidade, pois os estudantes passariam a ter direito a uma referência comum, que alíás foi vista como dever do poder público.

A participação dos educadores na construção da proposta curricular se deu por meio de uma pesquisa, na página oficial da Secretaria da Educação sobre o assunto, que solicitava aos professores, coordenadores e diretores que enviassem relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino. Tais experiências serviriam para iluminar o currículo.

Seguindo a mesma dinâmica, no começo de 2008, a Secretaria da Educação elaborou o Jornal do aluno para toda a rede estadual paulista. Durante quarenta e dois dias os alunos fizeram uma recuperação pontual em Português e Matemática, utilizando o material elaborado pela Secretaria de Educação. Esse momento foi efetivamente de implantação do currículo. Depois desse período, os cerca de 3,6 milhões de estudantes que participaram do projeto

foram avaliados. Os que ainda necessitavam de reforço, continuaram esse processo de recuperação no contraturno.

Ainda em 2008, foram distribuídas para todo o corpo docente da rede pública de ensino quatro apostilas, por bimestre, com sequências didáticas e sugestões de trabalho, nas quais o professor poderia se basear para desenvolver os conteúdos previstos.

De acordo com o discurso difundido pela SEE, constantemente se pedia uma devolutiva dos professores, gestores e alunos referente aos materiais da Proposta Curricular. Na primeira pesquisa realizada pela SEE consultou-se o corpo docente para revisar o material e aperfeiçoá-lo. Para isso, os professores puderam depositar na página institucional sugestões de modificações e ajustes para a edição do material para o próximo ano.

Em 2009, o Caderno do aluno foi distribuído para todas as séries, por disciplina. Por fim, considera-se que em 2010, o currículo do Estado de São Paulo estava consolidado.

Aliadas as medidas pedagógicas elencadas anteriormente, o governo se propôs a reformular o Ensino Médio. Para isso, em 2008 firmou um convênio com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a Fundação Roberto Marinho para o oferecimento de 50.000 vagas para os alunos do 3º ano do Ensino Médio da Rede Estadual nos cursos de Administração Empresarial, Gestão de Pequenas Empresas, Secretariado e Assessoria.

O programa de formação previa a oferta dos cursos técnicos com a duração de 800 horas cada um, em três diferentes modalidades: semipresencial, on-line e aberta.

Nos mesmos moldes do convênio anterior foi realizada uma parceria com a Fundação Indaiatuba de Educação e Cultura, na qual se ofereceu 2.200 vagas para alunos do 3º ano do Ensino Médio de Indaiatuba para cursar as seguintes habilitações: Informática, Automação Industrial, Processos Químicos, Segurança do Trabalho.

Outro projeto de vulto do período foi o Programa Ler e Escrever, que envolvia um conjunto de ações articuladas que incluiu a formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública para o Ciclo I, que buscava promover a melhoria de ensino em toda a rede estadual.

O programa teve início em 2007, com iniciativas nas escolas da Capital, expandindo-se no ano subsequente para a Região Metropolitana de São Paulo e em 2009, para o Interior e Litoral.

O programa Ler e Escrever envolveu encontros de formação sistemáticos ao longo de todo o ano letivo para todos os profissionais envolvidos, com elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano, além da distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para

biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc. O programa previu ainda a recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo- PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º. e 5º. anos). Além disso, criou-se a figura do aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização)³⁶.

Outra medida de grande impacto na Rede Estadual de Ensino, que, alías, não consta na linha de tempo das medidas efetivadas desde 2007 pelo governo estadual, foi a diversificação curricular no Ensino Médio relacionada à Língua Estrangeira Moderna. No artigo 1º da Resolução SE nº 83/2009, prevê-se o oferecimento de curso de inglês ou espanhol para alunos do Ensino Médio da rede estadual, independentemente do idioma integrar a matriz curricular do ensino médio, por instituição credenciada para esse fim.

O atendimento por instituição credenciada foi realizado, na seguinte conformidade:

- em 2009, aos alunos regularmente matriculados nas 2ªs e 3ªs séries do ensino médio, de escolas situadas nos municípios de Sorocaba e Jundiaí, observados os critérios e requisitos estabelecidos na Resolução nº 83/2009.
- em 2010, aos alunos das 2ªs e 3ªs séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes;
- a partir de 2011, a todos os alunos das 2ªs séries do ensino médio de escolas estaduais situadas em municípios com mais de 50.000 habitantes.

A carga horária dos cursos oferecidos era de no mínimo 80 horas, com integralização em um ano, distribuídas em dois semestres ou módulos, com, no mínimo, 40 horas cada, podendo, ainda, observado o calendário escolar, ser desenvolvida de forma intensiva.

Em 2007, anunciou-se o alinhamento das ações educacionais em São Paulo à orientações do Plano Federal de Desenvolvimento da Educação. A partir desse ano o Saresp recebeu mudanças teóricas e metodológicas para acomodar-se tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala. Para tal fim, houve a adoção dos padrões do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o que proporcionou a comparação do sistema paulista com outros países.

³⁶ “Aluno Pesquisador” – Estudante de Pedagogia ou Letras de faculdades parceiras no Projeto Bolsa Alfabetização, que atua como auxiliar do professor regente. Sua participação nas classes de 1ª série promove tanto o seu aprendizado como profissional quanto o intercâmbio entre as instituições de formação e as escolas da rede pública (<http://lereescrever.fde.sp.gov.br>). Acesso em 20/01/2013).

2.3.2 A reforma em ação: a qualidade na educação

O Programa Qualidade da Escola (PQE) é um indicador que mede a qualidade da escola. Seu lançamento pela SEE/SP foi em maio de 2008, tendo como objetivo anunciado a promoção da melhoria da qualidade e equidade do sistema de ensino da rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade.

Para dar conta dessa tarefa, iniciou-se o processo de avaliação anual de cada escola estadual paulista, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado. O mecanismo de acompanhamento foi o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Nessa 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 esse motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho do aluno nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam) (<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 26/02/2013).

Portanto, a SEE/SP considera que o IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries iniciais (1^a a 4^a séries) e finais (5^a e 8^a séries) do Ensino Fundamental e série final do Ensino Médio em cada escola estadual paulista. Como instrumento de medição da qualidade de ensino estabelecem-se metas a serem alcançadas, possibilitando o acompanhamento e evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino.

No mesmo período é firmado o Programa de Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), que foi (é) um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação e a USP, UNICAMP e UNESP para oferecimento de cursos de especialização para os profissionais da rede estadual (Decreto nº 55.650/2010). Tais cursos possuíam (possuem) carga horária total de 360 horas, com duração de doze meses. Esses cursos estavam inseridos no programa de aperfeiçoamento profissional do magistério público no Estado de São Paulo, como parte da sistemática de implementação do novo Currículo para o Ensino Fundamental Ciclo II e para o Ensino Médio do Estado de São Paulo.

Na primeira edição, em 2010, a Universidade de São Paulo (USP) ofereceu cinco cursos, modalidade à distância: Especialização em Gestão da Escola (destinado aos diretores e vice-diretores), Especialização em Gestão de Currículo (destinado aos professores coordenadores e vice-diretores), Especialização em Gestão da Rede Pública (destinado aos supervisores de

ensino) e Especialização para docentes em Ciências, Biologia e Sociologia (Professores das Oficinas Pedagógicas e professores dessas disciplinas).

De acordo com o Demonstrativo de Despesas da SEE/SP de 2011, os recursos empenhados para esse programa foram: UNESP: R\$ 8.591.505,00; USP: R\$ 20.112.273,60 e Unicamp: R\$17.764.895,00.

2.3.3 A reforma em ação: o trabalho na educação

Outra marca da gestão de José Serra foi o tratamento dado aos servidores admitidos em caráter temporário, cuja mudança foi propiciada por meio da Lei Complementar nº1010 de 1 de junho de 2007, que alterou o regime jurídico destes servidores.³⁷

Em síntese, a partir da Lei nº1010/2007, os professores temporários mantiveram a Categoria F se estavam com aulas atribuídas no momento da promulgação dessa legislação. Caso estivessem atuando nas escolas como “professores eventuais” ficariam sendo Categoria L. Além desses profissionais, os professores que foram admitidos no período de 02.06.2007 a 15.07.2009 também foram enquadrados nessas categorias, conforme explicaremos posteriormente.

Eis a configuração existente na rede estadual de ensino em relação às categorias de professores:

Quadro 8: Categoria Funcional dos Professores da Rede Pública Estadual³⁸

CATEGORIA	SITUAÇÃO FUNCIONAL	VÍNCULO COM A SEE	LEGISLAÇÃO
A	Titular de cargo	CONCURSADO	Lei 10.261/69
P	Estável	ESTABILIDADE	Constituição Federal de 1988
F	Ocupante de função atividade	ESTABILIDADE	LC 1010/07
L	Ocupante de função atividade	ESTABILIDADE PARCIAL ATÉ 2011	LC 1093/09
I	Ocupante de função atividade	ESTABILIDADE	LC 1093/09

³⁷ Anteriormente imperava a Lei nº500 de 13 de novembro de 1974 e que garantia aos profissionais temporários um vínculo com o Estado e garantias trabalhistas semelhantes aos dos profissionais efetivos. Os temporários eram a Categoria F – Ocupantes de Função Atividade (OFAS) e tinham status de funcionários públicos.

³⁸ Quadro organizado pela autora.

		PARCIAL ATÉ 2011	
S	Eventual do F	ESTABILIDADE	LC 1010/07
O	Ocupante de função atividade temporário	CONTRATO	LC 1093/09
V	Eventual do O	CONTRATO	LC 1093/09
I	Eventual Ocupante de Função atividade	ESTABILIDADE PARCIAL, ATÉ 2011	LC 1093/09

Assim, aos professores da Categoria F garantiu-se estabilidade, ou melhor, no Artigo 43 da Lei nº1010/2007 suprimiu-se a possibilidade de dispensa imotivada pelo Estado dos docentes do magistério público estadual admitidos até a publicação dessa lei com fundamento na Lei nº500/74.

Diante disso, criou-se uma anomalia no próprio sistema, pois esses professores foram convocados, por meio da Resolução SEE N°73/2009, num prazo de trinta dias, a reassumirem o exercício da função docente, com a atribuição de classe ou aula. Além disso, previu-se que tais professores teriam atribuídas uma carga horária equivalente a doze horas semanais de trabalho caso não houvesse aulas ou classes disponíveis naquele momento, ficando, todavia, obrigados a participar das atribuições de aulas durante o ano.

Posteriormente, em 2009, entrou em vigor a Lei Complementar nº 1.093/2009 que dispôs sobre a contratação por tempo determinado e, entre outras coisas, regulamentou o artigo 115, X, da Constituição Estadual ao dispor os seus critérios. Em síntese, o cerne da lei se concentra na determinação da contratação mediante contrato (cria a Categoria O), prevê um processo seletivo simplificado (cuja regulamentação coube ao órgão central de recursos humanos da Secretaria de Gestão Pública) e vincula o contratado ao Regime Geral de Previdência Social, nos termos da legislação federal. Outro ponto importante a ser lembrado é que se possibilitou a prorrogação da contratação até o final de 2011 dos professores Categoria L sem terem que cumprir o interstício de 200 dias entre um contrato e outro.

Em 21/01/2010, a Secretaria da Educação tonou pública a abertura de inscrições para o Concurso Público para provimento de 10.083 (dez mil e oitenta e três) cargos e outros que surgiram no decorrer do prazo de validade do concurso, de Professor Educação Básica II, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia,

Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial - Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual.

Determinou-se uma nova forma de ingresso de candidatos a cargo no Quadro do Magistério. Os postulantes a cargos efetivos passaram a ser submetidos a concurso realizado em três fases, sendo a primeira constituída por prova objetiva, a segunda, por avaliação de títulos, e a terceira, composta por Curso de Formação oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores e prova de aptidão.

De acordo com o Edital de Convocação e regulamento do Curso de Formação Específica- Terceira Etapa do Concurso de PEB II da SEE/SP, o governo do Estado de São Paulo lançou em maio de 2009 o Programa “Mais Qualidade na Escola”, com medidas para melhorar a qualidade da educação no Estado. A criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores de São Paulo (EFAP) foi uma das ações previstas no Programa e teve como objetivo oferecer formação continuada e em serviço aos servidores da educação a fim de atualizar, aperfeiçoar e proporcionar formação compatível com a política educacional da SEE.

Em 09/07/2010, realiza-se a primeira chamada do concurso e em 21/07/2010, nova chamada é feita, por terem sobrado vagas.

No Comunicado SE de 03/08/2010, prevê-se a Terceira Etapa do Concurso que compreendia um Curso de Formação Específica, realizado nas modalidades presencial e a distância, ministrado pela EFAP. O curso foi realizado no período de 09 de agosto de 2010 ao dia 20 de dezembro de 2010, sendo que o candidato recebeu uma Bolsa de Estudos equivalente a 75% do salário inicial do cargo de Professor de Educação Básica II – PEB II, em regime de 40 horas de trabalho, a cada período correspondente a um mês do curso. Os professores foram nomeados em 07/01/2011.

Outra medida de grande impacto na rede foi a Lei Complementar nº1. 097/2009³⁹, que instituiu o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com o Artigo 2º, a promoção é a passagem do titular de cargo das classes de docentes e de suporte pedagógico para faixa imediatamente superior da que estiver

³⁹ O Projeto de Lei Complementar nº29, de 2009 que tratou da promoção para os integrantes da carreira do magistério da SEE/SP foi alvo de 25 emendas e um projeto substitutivo, que tinha como propósito alterar substancialmente a mensagem do Executivo, por entender que o Projeto deixava de atender 80% dos integrantes do magistério. No Parecer nº1636, de 2009, o relator Samuel Pereira desaconselhou o acolhimento faz propostas de alteração, pois comprometeriam as proposições de inconstitucionalidade formal, por usurpação de iniciativa, com a conseqüente afronta ao dogma de separação dos poderes. Ou seja, havia nas emendas vícios de constitucionalidade, sendo, portanto, rejeitadas.

enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas na lei complementar.

Foram criadas cinco faixas de promoção salarial. Assim, a cada três anos, os integrantes do Quadro do Magistério poderão participar de um processo de promoção que inclua o exame anual para evolução das faixas. Tal promoção é distribuída da seguinte forma:

Quadro 9: Processo de Promoção do Quadro do Magistério- faixas de promoção salarial

Promoção da Faixa 1 para a Faixa 2: Nota necessária: 6 (aumento equivalente a 25% da remuneração inicial).
Promoção da Faixa 2 para a Faixa 3: Nota necessária: 7 (aumento equivalente a 50% da remuneração inicial).
Promoção da Faixa 3 para a Faixa 4: Nota necessária: 8 (aumento equivalente a 75% da remuneração inicial).
Promoção da Faixa 4 para a Faixa 5: Nota necessária: 9 (aumento equivalente a 100% da remuneração inicial).

2.3.4 Algumas considerações

Na gestão Serra inicia-se uma nova fase da reforma educativa em que as orientações neoliberais são concretizadas, resultando na maior ênfase aos valores do tipo gerencialista, com o mergulho irrestrito na lógica mercadológica.

Sem dúvida, a linha adotada para a tomada de decisões foi o autoritarismo. Várias medidas adotadas –de cima para baixo- reconfiguraram o trabalho no setor educacional, significando um encolhimento do Estado, vez que enxugaram a máquina estatal a partir de medidas de contenção de despesas com o funcionalismo público, mas que significaram pauperização e humilhação dos professores.

Posteriormente, na administração do governador Geraldo Alckmin (em curso), o próprio Secretário da Educação e o Secretário Adjunto confirmaram o distanciamento existente entre os que mandavam e os que obedeciam:

Nas agendas dos polos, em nossas reuniões⁴⁰, a presença do secretário e do secretário adjunto, era, segundo dezenas de manifestações, inimaginável. Foi curioso observar o comportamento daquele “mundo” de profissionais [...]

⁴⁰ As reuniões de polo a que se referem Voorwald & Palma Filho serão abordadas posteriormente, ao falarmos das medidas efetivadas no governo Alckmin (2011 em diante).

Vimos, então, quão era grande a distância que separava a administração, sobretudo as figuras do secretário e do secretário-adjunto, da posição do professor, do diretor e do quadro de apoio (VOORWALD & PALMA FILHO, 2013, p. 23).

Chegamos às primeiras reuniões nos polos com a sensação de que enfrentaríamos situações difíceis, dada a história de desconfiança que se instalou na Rede diante de cada troca de comando da secretaria da Educação. Não tardou para que uma manifestação em especial nos chamasse a atenção. Chegara a nossas mãos uma folha de papel com uma frase, escrita em letras garrafais e que registrava o seguinte: Continuidade. Não vai adiantar nada. Outra: É mais um que diz que vai fazer e não faz. Outra ainda: Estamos absolutamente descrentes do que está por vir [...] (VOORWALD; PALMA FILHO, 2013, p. 40).

Somada a questão de participação, a reforma curricular, com a adoção de apostilas obrigatórias para o ensino foram adotadas sem a plena participação dos educadores. Os mecanismos de consulta foram utilizados, de maneira precária, via possibilidade de sugestão dos professores no site da Secretaria da Educação e quando os materiais estavam prontos.

A propósito, foi a Fundação Vanzolini⁴¹ que realizou a gestão integrada, o desenvolvimento, produção, logística e elaboração do material pedagógico complementar à proposta curricular de 5ª a 8ª série e Ensino Médio, sem licitação (amparada na Lei Estadual 6.544/89). A contratação da empresa para a prestação do serviço custou aos cofres públicos R\$ 31.487.417,00, conforme pode ser consultada no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 15/11/2008.

Para o exame crítico da proposta curricular é necessário lembrarmos ainda de sua visão tecnicista, científico-racional. Nesses termos é que Saviani aponta que a elaboração e implementação do currículo são vistos como apanágios de supostos experts, em gabinete. Tais

⁴¹ De acordo como o site institucional, a Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Tem como objetivo desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos inerentes à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades correlatas que realiza, com total caráter inovador. Também prioriza seus projetos e atividades de Educação Continuada por relevância econômica e social e, por esse motivo, pauta sua atuação por critérios de excelência acadêmicos, profissionais e éticos. A Fundação Vanzolini é ainda um centro de referência internacional em temas de destaque para as empresas privadas e para os órgãos e entidades do setor público que buscam alcançar e manter padrões elevados de desempenho. Ao longo desses anos, a instituição consolidou-se como um importante órgão de difusão da Engenharia de Produção, tendo, inclusive, passado a ministrar cursos de especialização para a capacitação de profissionais, em convênio com a Escola Politécnica da USP. A atuação da Fundação Vanzolini foi além do campo da Educação Continuada, para também crescer em áreas como Certificação, Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação e Projetos, nas quais se tornou um grande centro de referência. Disponível em: <http://www.vanzolini.org.br>. Acesso em 10/03/2013.

experts possuem a função de traduzir ou decodificar os conteúdos teóricos e transformá-los num receituário pretensamente aplicável tal como concebido (Saviani, 2009, p. 34).

Porém, o currículo prescrito, de acordo com Saviani (2009, p.34) parece se destinar a uma escola fictícia, que não enfrenta os problemas estruturais que pesam sobre a educação brasileira com as peculiaridades da gigantesca rede estadual de São Paulo.

É importante observarmos que a junção do currículo prescrito e a avaliação externa direcionam o ensino para um enxugamento curricular.

Nessa perspectiva há autores que apontam que o que está em jogo é uma nova concepção de educação, na qual há um direcionamento para a substituição do sentido público e político da formação por seu valor de mercado. O discurso republicano clássico se torna anacrônico. Nas palavras de Carvalho (2008, p. 422).

Ora, se hoje falamos de uma sociedade de conhecimento é forçoso reconhecer que se trata de outra perspectiva, mesmo que por vezes recorremos aos mesmos termos. Os conteúdos passaram a ser concebidos como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos de ensino em si mesmo, conforme se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Não se trata de banir certos conteúdos, mas de vincular seu sentido ao desenvolvimento de certas características psicológicas e habilidades cognitivas tidas como necessárias pelos reclamos de uma sociedade de consumo.

Além disso, a melhora dos resultados nas avaliações, engessado em um currículo prescrito, sobrepõe-se à melhora real da qualidade do ensino. Os estudantes passam a ser treinados e não formados. Enfim, o ensino resulta em um homem empobrecido.

Aliado a isso, com a opção de reformar o Ensino Médio oferecendo cursos de línguas de curta duração em redes credenciadas ou cursos técnicos assistimos a transferência da verba pública para as instituições privadas, configurando, portanto, a introdução de mecanismos mercantis no interior da gestão da escola pública. De acordo com Souza (2010, p. 14), “O Estado deixa de ser o provedor único da educação, que agora é entendida como serviço não exclusivo, que não necessariamente deve ser executado/prestado por ele, mas regulado, facilitado, promovido ou parcialmente financiado” .

Ademais, o que torna reprovável o modelo adotado é o descaso e a sabotagem da escola pública estatal, pois se faz a opção de deixar o ensino médio regular numa condição de sucateamento e injeta-se nas instituições privadas o dinheiro que poderia transformar a realidade da escola pública.

Somada a questão apontada anteriormente ainda temos que considerar que, com a carga horária de 80 horas oferecida no curso de Inglês, não se propiciou uma formação consistente, permanecendo os alunos, portanto, numa situação tão rudimentar quanto iniciaram o curso.

Quanto aos professores, com a Lei nº1010/2007, uma parcela enorme deixou de ter vínculo com o Estado, o que significou que a partir dessa legislação eles perderam direitos, tais como número de faltas permitidas, afastamentos, possibilidades de designações na Direção e/ou Coordenação das escolas e até mesmo uma situação diferenciada de ano a ano para a atribuição de aulas. Isto é, o trabalhador da educação sentiu na pele o que é flexibilização, política de ajuste, enxugamento da máquina, perda de direitos sociais etc.

É interessante observar que os professores que se tornaram categoria O, embora sejam os trabalhadores que ano após ano assumem a docência na rede estadual paulista, tornaram o que Saviat (2005) define como “permatemps”, isto é trabalhadores temporários ou provisórios que permanecem durante anos na mesma empresa, mas que recebem salários menores e menos benefícios do que os empregados regulares.

Cabe ressaltar que a Resolução SEE Nº73/2009, determinou que num prazo de trinta dias, os professores categoria F deveriam reassumir o exercício da função docente. Note-se que a resolução foi publicada em 22/10/2008, ou seja, próxima ao final do ano letivo, forçando muitos professores a requerer a dispensa, pois não tinham como naquele momento do ano e de maneira repentina adequar os seus horários. Ademais, o salário garantido significava menos que um salário mínimo.

A redução do número de Professores Categoria F é perceptível no quadro abaixo referente ao número de Professores Ocupantes de Função Atividade enquadrados nessa categoria:

Quadro 10: Número de professores na SEE/SP, categoria F, em 2008

Ano	Já	Fev.	Mar	Abril	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez
2008	---	90.306	89.334	89.111	88.790	88.230	87.857	87.469	87.088	86.778	86.529	86.351
2009	86.252	85.048	84.559	84.138	83.863	83.537	83.257	83.675	83.461	86.901	83.854	83.936
2010	76.536	76.023	75.035	74.350	73.778	73.430	73.214	72.852	72.637			

Fonte: SEE-SP: DRHU – Cadastro Funcional da Educação

Em síntese, é possível verificar que de 2008 até setembro de 2010 houve redução de aproximadamente 20% dos professores, o que revela o abandono desses profissionais da profissão docente na rede pública estadual.

Dessa questão é importante ainda citar que tais professores foram obrigados a lecionar em lugares distantes, em várias escolas e não se levou em conta a sua disponibilidade de horário. Houve professores que lecionavam no período matutino em escola particular e lhe foi oferecida aula na rede pública justamente nesse horário, forçando-o a renunciar a situação de Categoria F.

Quanto ao número de Professores Ocupantes de Função Atividade Categoria L, os dados são os seguintes:

Quadro 11: Número de professores na SEE/SP, categoria L, em 2008

Ano	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
2008	--	2.597	4.735	5.749	8.448	11.144	11.775	12.282	16.255	18.520	19.787	16.171
2009	13.58 7	8.187	9.243	13.210	17.678	20.849	20.225	18.833	18.500	22.158	21.158	20.810
2010	16.29 6	12.086	11.003	12.035	12.732	13.190	13.127	13.127	13.615			

Fonte: SEE/SP: DRHU – Cadastro Funcional da Educação.

È possível observar que houve um aumento contínuo de professores Categoria L de aproximadamente 70% de fevereiro de 2008 a setembro de 2010, consequência direta do número de professores que não foram contemplados com a permanência na Categoria F (por exemplo, por terem pedido naquele momento as aulas que substituíam).

Assim, a maneira de corte gerou situações esdrúxulas, tais como um professor com vinte anos de serviço na rede pública estadual não ser amparado pela legislação que garantiu os direitos dos professores Categoria F. Por sua vez, até mesmo estudantes que estavam lecionando no dia da promulgação da legislação foram beneficiados.

Paradoxalmente, os Professores Categoria F ficaram sendo conhecidos por “efetivos de luxo”, por não terem seus “cargos” conquistados via concurso público.

Quanto ao Processo Seletivo Simplificado para Contratação de Docentes, Basílio (2010, p. 77) nos mostra que a prova de conhecimentos gerais para a contratação docente foi atrelada à qualidade do ensino. O argumento da SEE era que havia uma relação intrínseca entre a qualidade de ensino e os professores temporários. Desse modo, a prova selecionaria os melhores profissionais.

É importante lembrar o processo seletivo gerou muita polêmica e indecisões. Em 2008, após a sua realização, foi decretada judicialmente a sua nulidade, via Ação Civil Pública, mas após ação da Procuradoria Geral do Estado, em 16/01/2009, conseguiu-se modificar a sentença. Em 2009, a APEOESP entrou com recurso e o processo de atribuição de aulas foi interrompido, sendo transferido para 10/02/2009 e o início das aulas para 16/02/2009.

A Secretária de Estado da Educação à época, Prof^a Maria Helena Guimarães de Castro publicou na página da Secretaria de Educação uma carta destinada “A todos professores e professoras que participaram da Prova Classificatória para temporários (OFA) da Rede Estadual”, afirmando que o Poder Executivo repetava o Poder Judiciário e, por isso, acatou a decisão. Contudo, afirma categoricamente que isso não significava que iriam desistir. Inicialmente, a Secretaria Estadual de Educação (SEE) divulgou que os professores que não atingissem nota mínima não entrariam em sala de aula, posteriormente reviu-se esse posicionamento. Além disso, a maneira de classificar os professores gerou situações inimagináveis, tais como estudantes serem classificados antes dos habilitados. Posteriormente, na falta de professores, a SEE abriu cadastro no meio do ano para quem não fez a prova. Enfim, o que a medida para seleção provou foi a incompetência dos formuladores dessa política perversa, restando o questionamento: Quem pagou essa conta?

Veja-se, portanto, que tais medidas rumaram ao encontro da agenda neoliberal que propõe o corte dos gastos públicos, as flexibilizações, constituindo um novo e precário mundo do trabalho.

Em relação ao Concurso de Professores, no qual se previu, após a aprovação, um processo de formação remunerado, uma grande parcela de professores não se efetivou por conta de no final do processo não desejarem ou por não poderem (por terem dois cargos públicos), o que gerou desperdício do dinheiro público.

Na realidade, os professores sabotaram o processo, pois realizaram o curso e foram aprovados, mas só utilizaram a aprovação no concurso para obterem renda.

Por sua vez, o sistema de promoção do quadro do magistério, personificado por uma prova, impôs normas que excluíram uma grande parcela dos profissionais. Os requisitos foram:

- a) Encontrar-se em efetivo exercício;
- b) Estar vinculado à rede estadual de ensino por no mínimo quatro anos ou 1.460 dias em período contínuo ou não, no exercício do cargo função;

- c) Ter permanecido em uma mesma unidade de ensino ou administrativa por, pelo menos, 1.168 dias de efetivo exercício;
- d) Ter assiduidade ao trabalho, envolvendo o desconto de pontos por ausências ocorridas a qualquer título, excetuando-se apenas os dias em que o servidor estiver de férias, licença gestante, licença-paternidade, licença por adoção, serviços obrigatórios por lei e licença por acidente de trabalho.

Portanto, ficar doente, gozar uma licença-prêmio, remover-se ou mudar de cargo significou congelamento salarial. Aliás, o que é mais manipulador é que apenas 20% dos profissionais foram beneficiados com a progressão salarial. Desse modo, houve a previsão de que o excedente deste percentual de servidores que atingissem nota não receberiam o aumento, inaugurando assim a forma mais absurda e injusta de valorizar alguém, bem como desrespeitando a isonomia salarial.

É fato que tal política discriminatória e punitiva teve como objetivo “oculto” impulsionar a competitividade, seguindo-se a mesma lógica das avaliações externas para os alunos e, dessa forma instaurando uma forma competente de convencimento da adequação de novas políticas educacionais (ARELARO, 2007, p. 911).

Outro ponto importante da Prova Mérito é que essa avaliação desmobiliza o trabalhador. Infelizmente, o individualismo faz com que muitos adiram à lógica da pseudo meritocracia ou então não entendam o significado das transformações que estão acontecendo na própria profissão. Quem pensa assim foi consumido pelo Capitalismo, são os sujeitos acrílicos, vítimas da rinoceronite⁴².

Ademais a política discriminatória da meritocracia paulista insere-se no rol de “transformações ameaçadoras” descritas por Gentili (2004):

- a) Las tentativas de modificación de las carreras profesionales de los docentes, a través de câmbios en las normativas y estatutos que regulan el tránsito por el escalafón laboral.
- b) La incorporación diferencial de incentivos por desempeño como parte del salário de los docentes. (GENTILI, 2004, p. 1256).

⁴² Ionesco na peça “O Rinoceronte” conta a história de uma cidade pacata que se transforma completamente após a passagem de um rinoceronte por suas ruas. À medida que a origem do paquiderme é discutida e em alguns casos rebatida, ele, misteriosamente vai se proliferando de maneira incontrolável, até finalmente notarmos que os próprios cidadãos da cidade vão aos poucos se metamorfoseando em rinocerontes. Nas entrelinhas, é claro que o rinoceronte vem simbolizando o conformismo na qual a sociedade esta estacada. Essa metamorfose sofrida pelos habitantes é a rinoceronite, uma analogia ao processo contínuo de mediocrização que a sociedade vem sofrendo há tempos, um processo que nos dias atuais vem se agravando. (<http://anatoli-oliynik.blogspot.com/2009/07/o-rinoceronte.html>).

Veja-se, portanto que, na realidade, o discurso de valorização docente é esvaziado ao se tornar pura retórica balofa, “palavras ao vento”, cujo convencimento da sociedade se dá via inculcação de ideias que colocam os profissionais da educação como responsáveis pela crise crônica da escola pública. Nesse momento é que entra em cena a narrativa neoliberal que, entre outras coisas, desenha a imagem do servidor público como “ser apegado às regras e a impessoalidade”, burocrata, que despreza os resultados e que trata de maneira despótica o cidadão comum (MORAES, 2002, p. 18).

Aliado a isso, lembremos o receituário neoliberal que, na voz dos políticos práticos e no discurso da mídia, aparece como um crítico dos privilégios, das desigualdades. No caso, da educação há o esforço de enfatizar que a questão central da crise de qualidade do ensino público está na falta de profissionais mais bem formados, entre outras coisas. Com tal discurso, temos a apologia do mercado e da empresa privada como espaços de eficiência. Essa é a retórica neoliberal e foi por essa via que chegamos a pauperização do magistério, a categoria O, ao Artigo 5º (reprovado na prova), ao Bônus Mérito, ao que hoje é a Categoria F, ao número limitado de faltas médicas, ao “congelamento salarial”, a Prova Mérito etc.

E diante disso, o trabalhador demonstra uma insegurança subjetiva e generalizada, pois vivencia a precariedade do mundo do trabalho. Há desestruturação da existência, medo de se tornar subproletariado. A dita política de valorização docente debilita a classe não apenas no aspecto objetivo, com a constituição de um novo e precário mundo do trabalho, mas principalmente no aspecto subjetivo. Imagine-se a situação de um professor que não passou na prova do Processo Seletivo Simplificado. Imagine-se como isso desestruturou a sua existência, quanto o aniquilou. Essa política (foi) é perversa, resultou na marginalização impiedosa desses profissionais. Isso é o Horror Econômico descrito por Viviane Forrester (1997, p. 12), “esses profissionais se acusam daquilo que são vítimas. Julgam-se com o olhar daqueles que os julgam, olhar esse que adotam, que os vê como culpados, e o que os faz, em seguida, perguntar pela incapacidade .

O Processo Seletivo Simplificado humilhou os docentes e serviu para cancelar a ideia de que eles não tinham qualidade, medida realizada por uma prova apenas. Porém, desconsiderou que os profissionais que estavam na escola pública eram resultado do processo de formação a que tiveram acesso, o que significa, portanto, que os grandes “culpados” são os responsáveis pela abertura de instituições de nível superior de péssima qualidade e também os próprios governadores e secretários de educação que direcionam os processos de formação em serviço.

Importante assinalar que, mesmo analisando a situação sob a ótica dos seus mentores, o processo seletivo simplificado não serviu para escolher os melhores professores para lecionar, visto que um número expressivo de professores reprovados assumiram as salas de aula, por conta da falta de profissionais.

Há que se mencionar ainda que, nesse momento da reforma educacional a ênfase recai na ideia de qualidade da educação, atrelando-a a questão da avaliação. Contudo, ao se falar em qualidade, devemos ter em mente que não se trata de um conceito unívoco ou consensual.

Na verdade, os sentidos subjacentes não são explicitados quando a palavra qualidade é utilizada para se falar da Educação, daí, tudo o que se diz sobre o assunto ganha status de legítimo, visto que ninguém será contra a qualidade na educação ou que os professores tenham qualidade (SÁ, 2008, p. 428).

Diante disso, faz-se necessário explicitar o sentido dado à palavra qualidade para o governo paulista, utilizado, por exemplo, no curso de Especialização em Gestão da Rede Pública, oferecido aos Supervisores de Ensino pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto.

Inicialmente, considera-se que o conceito de qualidade definido pela Educação e pelos autores da Administração não são excludentes. Aponta-se que o conceito de qualidade adotado utilizava como paradigma a relação insumos-processos-resultados. Nesse sentido, infere-se que o desempenho do aluno, objetivado em avaliações, representa o desempenho da instituição da organização.

Entende-se que o conceito de qualidade no setor de serviços está em construção, ao contrário das indústrias, produtoras de produtos físicos que com o advento da linha de montagem o conceito de qualidade tornou-se fundamental para a gestão de empresas. Eis o trecho da obra de WOMACK (2007, p. 49) utilizado para explicar a questão:

[...]a divisão do trabalho e o fluxo contínuo na montagem do automóvel trouxeram dificuldades para a realização de encaixes de montagem de determinadas peças. Quando o processo era feito em uma plataforma fixa, havia um tempo de ajuste por um operário, que poderia fazer a peça voltar ao processo anterior para, por exemplo, acertar o diâmetro ou fazer alguma correção. Na linha de montagem, isto não era mais possível. As peças deveriam chegar à linha de montagem pronta para serem montadas, mantendo o fluxo e a cadência do trabalho. Duas peças que seriam encaixadas na montagem eram feitas por dois processos diferentes, frequentemente por fornecedores diferentes. Logo, deveria existir um controle sobre o recebimento dessas peças. Foi por esse motivo que a qualidade se tornou uma função importante em todas as empresas modernas. No início da montagem controlava-se o produto. Um fornecedor entregava

seu produto ao cliente, que recolhia uma amostra do lote, fazia as medições depois liberava (ou não) o lote para a produção. As normas determinavam esses procedimentos. O foco, neste modelo, era o resultado do processo de transformação (ou o resultado do processo de trabalho). Caso algum produto não estivesse de acordo com a especificação era retrabalhado ou descartado. Havia indicadores de qualidade e, como eram produtos físicos, esses indicadores eram físicos, gerando medidas objetivas. Este conceito evoluiu para outro conceito mais sofisticado, dando origem à área de qualidade, como é conhecida pelas empresas hoje.

Após a explanação, o autor da apostila REDEFOR afirma que um educador pensaria que a educação é muito diferente da linha de montagem. Portanto, o que foi dito não se aplicaria a uma escola. No entanto, afirma-se que é necessário que se entenda de onde veio esse conceito, vez que o desenvolvimento da administração de empresas capitalistas modernas teve forte influência do paradigma da linha de montagem. O conceito de qualidade migrou da área industrial para a área de serviços, primeiro via alimentação (fast food), para chegar ao callcenter, na saúde e mesmo na educação. Reconhece-se, alíás, que o curso proposto para os Supervisores de Ensino possui muitos elementos tayloristas/fordistas utilizados na linha de montagem.

O texto avança abordando um modelo de gestão que transformou o conceito de qualidade englobando o processo. Assim, “qualidade do processo cria qualidade de produto”. Tal modelo, segundo o autor, está ligado às características culturais do Japão, o que deduzimos referir-se ao toyotismo⁴³. Em síntese:

A indústria passou do controle de qualidade do produto final, principalmente, para garantir o encaixe em peça feito, em processos diferentes, para a qualidade em cada etapa da fabricação. A qualidade passou do controle fiscalizatório ao final do processo de trabalho para o “faça certo da primeira vez”: trabalho com qualidade, que requer autocontrole ou um controle comunitário do trabalho individual. Foi uma evolução, uma mudança de postura, que trouxe resultados em termos de melhoria dos produtos e dos serviços (COSTA, 2011, p.51).

A analogia com a Educação é apresentada da seguinte forma:

⁴³ De acordo com Ohno, “o Sistema Toyota de Produção, com seus dois pilares defendendo a absoluta eliminação do desperdício, surgiu no Japão por necessidade. Hoje, numa época de lento crescimento econômico no mundo inteiro, esse sistema de produção representa um conceito em administração que funcionará para qualquer tipo de negócio” (OHNO, 1997, p. 30). Segundo Alves (2011), Ohno no livro o sistema Toyota de produção: além da produção em larga escala, não escreveu um manual de técnicas do Sistema Toyota de Produção, mas sim expôs com minúcias o coerente conjunto de técnicas do Sistema Toyota de Produção (ALVES, 2011, p. 45).

O gestor da organização escolar pública de educação, relacionado com o modelo de qualidade deve ter em mente que não basta apenas controlar o resultado do trabalho da escola – os resultados educativos. São necessários, além de medir o conhecimento do aluno que está “saindo da escola”, instrumentos para garantir que o processo de ensino seja executado com qualidade. Se esses processos foram bem executados, o estudante sairá com as competências que certamente serão demonstradas nos sistemas de avaliação [...] (COSTA, 2011, p.51).

Nesse sentido, a qualidade é sempre definida com base no cliente que faz uso do produto. Na educação, considera-se que há muitos clientes:

Dependendo do produto que se está projetando, clientes podem ser as famílias, que querem seus filhos educados e com perspectiva de qualificação para renda; pode ser o governo, que precisa de pessoas para o desenvolvimento do país; pode ser as empresas, que precisam de gente qualificada para operar tecnologias; e assim por diante (COSTA, 2011, p. 53).

Em seguida, propõe-se a adoção da gestão por processos e didaticamente se apresenta uma situação problema envolvendo um representante de vendas:

O dia a dia de um representante

Qualquer pedido de mercadoria a ser feita é motivo de perda de tempo e, conseqüentemente, de dinheiro e de paciência. Às vezes, ainda ocorre o fato de sermos mal atendidos ou mal respondidos. Finalmente, quando depois de várias ligações conseguimos concretizar o pedido só falta recebermos a tal mercadoria, surge a grande complicação, pois a mercadoria já demora a chegar na companhia e, quando chega (ao almoxarifado), lá fica. E “tomem ligações e ligações. No comercial ou industrial dizem vão confirmar se a mercadoria já chegou e o almoxarifado, onde as encomendas chegam sem serem identificadas, ficam aguardando nota fiscal. Ninguém se preocupa em resolver. Enquanto isso, a mercadoria vai ficando e nós, os representantes, ligando, ligando.... Depois de tudo isso e após ter mobilizado o coordenador e o agente comercial, somos informados, finalmente, de que a mercadoria virá na próxima carga. Quando a carreta chega, recebemos um telefonema do conferente, informando que a tal mercadoria não veio. Ligo novamente para a companhia que se justifica dizendo que o motorista da carreta esqueceu-se de pegar a mercadoria. Dou-me por vencido e não cobro mais. Cansado de ficar aborrecido e gastar telefonemas, mesmo porque os únicos que estão felizes e ganhando com isso são as concessionárias de telefonia. Mas semanas depois o inesperado acontece. A mercadoria chega. Dessa vez, avisado por rádio, mal pude conter minha alegria. Alegria que durou muito pouco. A mercadoria, além de ter vindo incompleta, chegou com o boleto vencido (ALBUQUERQUE; ROCHA apud PÀDUA, 2011, p. 07).

Posteriormente, propõe-se a problematização da situação na área educacional, questionando-se: Quantos exemplos parecidos como esse de sincronismo organizacional

existem nas escolas? Conclui-se que os problemas nessa área são ainda mais frequentes, devido às dificuldades de coordenação de ações, e, principalmente, ao fato do “produto educacional” ser bem mais complexo do que uma mercadoria como a do exemplo. A problemática é traduzida da seguinte maneira: a questão da sincronia aparece tardiamente, não apenas no boleto que venceu, mas os alunos que se foram (PÀDUA, 2011, p. 07).

Outra analogia com a educação é sugerida a partir de uma situação envolvendo funcionários de empresas de transporte:

“Pelo que você é cobrado?”

No passado, quando o motorista saía, anotava em uma prancheta a hora e na volta ele mesmo anotava a chegada. Mas a empresa viu que isso não dava certo e arrumou um cartão de ponto, que também não funcionou. Enfim, a empresa dava grande atenção a esse indicador. Então, fizemos outra pergunta a ele: “E o passageiro?” Sua resposta foi ingênua: “O passageiro atrapalha, porque eu estou atrasado e ele quer subir no ônibus, quer descer do ônibus, é uma tortura isso. Imaginem eu estou atrasado e uma senhora dá a mão para subir no ônibus. Além de não subir, vai perguntando para onde o ônibus vai”. Outras vezes, se tivesse adiantado, ao se aproximar do ponto final o motorista dirigia muito devagar, fazendo hora para se enquadrar no indicador (ALBUQUERQUE; ROCHA apud PÀDUA, 2011, p. 08).

A situação vivenciada é tida como não muito distante da educação, pois se considera que muitas vezes perguntamos se o problema não são os alunos. Questiona-se: Já não nos deparamos com situações em que a manipulação de processos é feita para melhorar determinados indicadores (será que ninguém pediu para algum aluno não fazer uma prova para melhorar a “nota” da escola?).

Portanto, aponta-se a escola como possível manipuladora de resultados.

Com efeito, fica evidenciada a lente pela qual se vê os profissionais da educação: sabotadores da educação. Daí surge a importância do controle via gestão por processos e via avaliação externa, com responsabilização vertical dos atores educacionais.

A medição da qualidade da educação é obtida por meio de testes aos alunos. Eis o que é conceituado como *assessment*. Surge daí, a centralidade assumida pelo Saesp e pelo IDESP.

Todavia, é perceptível a limitação da visão de qualidade assumida pelo governo, pois os resultados têm sido ao longo dos anos instáveis, praticamente voláteis, conforme pode ser verificado pelo exemplo de uma escola da rede estadual, escolhida aleatoriamente no site do programa:

Quadro 12: IDESP 5º ano (2008/2010)

IDESP 5ºano	ALCANÇADO	META	PARCELA DA META CUMPRIDA
2008	3,46	3,61	0%
2009	5,05	3,61	120%
2010	4,66	5,15	0%

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 26/02/2013.

Nessa tabela anterior é possível perceber que a escola selecionada oscilou entre ser uma escola com falta de qualidade e ter qualidade “sobrando” em 2009, até mesmo recebendo “um adicional de qualidade”. Diante disso, é pertinente verificarmos a situação geral no Estado:

Quadro 13: IDESP GERAL 5º ano

IDESP	2008	2009	2010
Escola	3,46	5,05	4,66
Estado	3,25	3,86	3,96
Município	3,09	3,59	3,67
Diretoria	3,03	3,67	3,84
Coordenadoria	3,04	3,62	3,73

Fonte: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. Acesso em 26/02/2013.

De maneira sintética é possível verificarmos que nos dois anos em que a escola foi considerada “sem qualidade”, ela obteve um índice superior em relação ao Município, à Coordenadoria, à Diretoria de Ensino na qual ela se vincula e até ao próprio Estado.

Portanto, a lógica de responsabilização da escola por seus resultados escamoteia o problema da falta de qualidade do sistema público estadual e se mostra perverso com sua ilógica.

É preciso ainda lembrarmos do Programa Ler e Escrever, tido como tradutor da política educacional para o ciclo I do Ensino Fundamental, que também demonstra instabilidade de resultados, visto que uma escola em um ano atinge as metas, no outro decaí.

No mesmo sentido, a Bonificação por Desempenho (Bônus) avilta os profissionais da educação por ser um mecanismo perverso de controle, pois manipula a verba pública

destinada ao pagamento dos profissionais da educação, negando uma real valorização, vez que não é uma política salarial que assegura reajustes e aumentos reais para todos os profissionais da educação, incluindo os aposentados. Além disso, não há evidência de que esse sistema possa elevar a qualidade de ensino.

Alíás, no cálculo da bonificação de cada servidor desconsiderou-se o Estatuto do Servidor Público do Estado (Lei nº 10.261/69) que prevê como efetivo exercício as seis faltas abonadas por ano, as licenças-prêmio, as licenças por acidente de trabalho, entre outras. No entanto a SEE considera que a bonificação é justamente a forma de premiar os servidores que mostrem dedicação ao deixar de aproveitar as faltas que a lei faculta.

Portanto, a pretensa política de valorização dos profissionais da educação é falaciosa, pois os mantém na situação crônica de precarização. Além disso, flexibiliza direitos trabalhistas conquistados pelos servidores públicos, como por exemplo, as faltas abonadas e a licença-prêmio⁴⁴.

Para completar o quadro assistimos a criação de mais um ramo de exploração para o mercado: as “Escolas do Professor” que oferecem cursos preparatórios on-line para os profissionais da Educação prestarem a prova mérito.

Figura 1: Panfleto sobre curso para Prova Mérito



⁴⁴ Nesse aspecto é relevante lembrar que ter um cargo público implica em abdicar de direitos trabalhistas, tais como Seguro Desemprego e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Em contrapartida, o funcionário tem benefícios, como por exemplo, faltas abonadas e licença-prêmio. Desse modo, há uma confusão (talvez proposital) de se colocar os direitos dos servidores públicos como privilégios. Na realidade, trata-se da vinculação a outra lógica trabalhista, na qual se tem um estatuto como norteador de direitos.

CAPÍTULO 3

POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO GERALDO ALCKMIN (2011 ATÉ O PRESENTE MOMENTO): A CONSOLIDAÇÃO DO MODELO GERENCIAL

Neste capítulo tendo como base o desenvolvimento da política educacional do governo PSDB para o Estado de São Paulo, propomos examiná-la como um todo, desde 2010 até 2012, numa perspectiva histórica, descrevendo as principais medidas do governo Alckmin e, posteriormente, analisando-as.

3.1 O Governo Alckmin: a consolidação de um legado político

No discurso de posse, proferido em 01/01/2011, Geraldo Alckmin afirmou que nenhum paulista seria deixado para trás. Além disso, o governador propôs continuar o legado do projeto político do PSDB. Portanto, assume o compromisso de continuar o caminho. Para isso, elucida que voltava ao governo na condição de construtor e, ao mesmo tempo, de herdeiro de um modelo de gestão consolidado ao longo das diversas experiências administrativas que o PSDB teve em nosso país, fruto da confiança e colaboração do nosso povo.

Os méritos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo governo é visto como consolidador das bases políticas e econômicas para o desenvolvimento do Brasil, por conta, sobretudo da estabilidade que instaurou no país e pelas reformas empreendidas, sobretudo na área da educação e saúde, são ressaltados.

Em relação ao governador Mário Covas, Alckmin rememora que o governo estadual esteve alinhado com a conduta republicana e desenvolvimentista daquele governo federal. Disso conclui que a política do PSDB estava voltada para as questões sociais – considerado “o meio justo e eficiente de chegar-se a um estado de bem-estar social condizente com as aspirações da população paulista”.

Por fim, o governador Alckmin reafirma o compromisso de campanha de fortalecer os ensinos técnicos e tecnológicos e ampliar as escolas de tempo integral. Nesse momento, a rede estadual de ensino possuía a seguinte distribuição de atores:

Quadro 14: Profissionais da educação e outros profissionais da educação

Profissionais da educação – Quadro do magistério		Outros profissionais de educação	
Dirigentes de Ensino	91	Apoio escolar	45.884
Supervisores	1.522	Órgãos centrais	5.699
Diretores	5.422	TOTAL	51.583
Vice-Diretores	6.004	Profissionais	285.190
Professores-Coordenadores nas Oficinas Pedagógicas	1.212	Alunos	4.649.369
Professores-Coordenadores nas escolas	9.020		
Professores efetivos	123.575		
Professores temporários	84.600		
Professores temporários estáveis	2.161		
TOTAL	233.607		

Fonte: Programação de Tutores SEE – Escola de Formação de Professores

3.1.1 A reforma em ação: a administração da educação

Inicialmente, a proposta do governo estadual foi ouvir os profissionais da educação. Para isso, foram realizados os “Encontros com o Secretário da Educação”- Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald, momento em que os profissionais da Educação levaram para discussão as principais reivindicações.

Previamente aos encontros, os diversos segmentos de profissionais elaboraram apresentações em que expunham o que consideram ter dado certo e quais os problemas enfrentados pela rede estadual de ensino.

Sobre o assunto é elucidativo a fala do Secretário Adjunto, Dr. João C. de Palma Filho sobre a aceitação do convite para ser Secretário Adjunto, momento em que ressalta a ideia de dar voz aos profissionais da educação:

Eu acho que quem critica, eu já fui crítico, não pode fugir da raia. Então, agora você vai ver o que você faz nessa posição, né. Ou seja, não é estilingue, agora é vidraça, e o terceiro motivo foi quando ele me convidou, eu perguntei para ele: - Mas, eu vou fazer o quê? Porque inicialmente ele não falou que era para ser adjunto, ele falou que queria uma equipe. Daí, ele falou: - Você vai ser adjunto. Daí, eu fiquei um pouco assustado, porque adjunto é o segundo homem da secretaria. Aí, eu falei: - Bom, nós vamos fazer o que lá, porque, qual vai ser a linha? Qual vai ser a estratégia? Nós vamos continuar a fazer o que esse povo tá fazendo, de cima para baixo, baixando pelo Diário Oficial ou eu vou ter que chegar lá com uma proposta já pronta. Como é isso? Ele falou: - Não. Nós vamos inverter o caminho, de baixo para cima. Bom, eu falei: - Então, topo. Foram esses os motivos, basicamente (PALMA FILHO, J. C. , entrevista . São Paulo, 2011. 16 p).

Os profissionais da educação diagnosticaram a rede estadual e apontaram os problemas enfrentados. Na organização das demandas, o material coletado fora categorizado por área-eixo pelos assessores da Secretaria da Educação, utilizando-se as seguintes categorias: comunicação, formação continuada, gestão de infraestrutura, gestão de recursos humanos, gestão do ensino, gestão institucional, informação, monitoramento e avaliação, orçamento e finanças e programas e projetos (Voorwald; Palma Filho, 2013, p. 19).

Com o objetivo de sintetizar o material, elaboramos quadros (VIDE APÊNDICES C ATÉ I) que sintetizam os principais apontamentos voltados à necessidade de diálogo entre as classes de servidores públicos e a SEE/SP; a necessidade de melhor comunicação; a solicitação de formação continuada, presencial, certificada e incluindo formação nos Núcleos Pedagógicos, com possibilidade de afastamento para tal fim; melhores incentivos para a formação; legislações mais precisas, pois há instrumentos legais conflitantes, solicitações em tempo hábil para que sejam executadas e respeito à autonomia das escolas.

Outra medida impactante no governo Alckmin referiu-se a uma reinterpretação da Lei Complementar 1.093/2009, em que se veda, sob pena de nulidade, a contratação da mesma pessoa, antes de decorridos 200 dias do término do contrato. Caso fosse mantida a interpretação oficial, cerca de dezesseis mil professores temporários seriam impedidos de ministrar aulas em 2011. Assim, considerou-se que o período de afastamento da função de professor na rede pública para os professores temporários valeria a partir de 2012. Concomitante, foram tomadas providências para a alteração dessa situação, resultando na Lei Complementar nº 1.132/2011, em que se determina que o artigo 7º da Lei Complementar nº 1.093/ 2009, passe a vigorar com a redação que segue:

Artigo 7º - A contratação será efetuada pelo tempo estritamente necessário para atender às hipóteses previstas nesta lei complementar, observada a existência de recursos financeiros e o prazo máximo de 12 (doze) meses.

§ 1º - A contratação para o exercício de função docente poderá ser prorrogada até o último dia letivo do ano em que findar o prazo previsto no “caput” deste artigo.

3.1.1.2 O novo modelo organizacional da Secretaria da Educação

Em 18 de junho de 2011, o governador Geraldo Alckmin, via Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, reorganiza a Secretaria da Educação, “imprimindo-lhe características condizentes com sua função de formular, coordenar e implementar a política do Governo do Estado, nos níveis fundamental e médio da educação básica, tendo em vista a globalização e os avanços tecnológicos que vivemos” (NOVAES, 2011, p.05).

A estrutura anterior fora organizada via Decreto nº 7.510/76. Portanto, estava em vigor há trinta e cinco anos, tendo inclusive a nomenclatura referente à educação básica em desacordo com a Lei nº9394/96, por exemplo, a utilização dos termos 1º e 2º graus para se referir a educação fundamental e média.

A reorganização pautou-se no diagnóstico realizado pela FUNDAP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo, órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo), que foi contratada para elaborar os estudos de uma reforma administrativa da rede estadual. Para tal fim,

promoveu mais de uma centena de entrevistas com servidores dos órgãos centrais e das Diretorias de Ensino, fez dezenas de reuniões com dirigentes, técnicos e servidores de todos os níveis hierárquicos, analisou processos visitou escolas, ouviu diretores, supervisores de ensino, professores e pessoal do apoio ao magistério (AGUIAR, 2013, p. 13).

O resultado do trabalho revelou que a Pasta da Educação estava:

- a) Descaracterizada, com pouca aderência entre as suas atribuições e competências formais e as realizadas na prática;
- b) Desatualizada, em decorrência do surgimento de novas funções necessárias para uma gestão moderna, como por exemplo, as funções relacionadas à tecnologia da informação e a avaliação de resultados.
- c) Com uma superposição de funções e comandos entre órgãos e sérios problemas de procedimentos e fluxos de trabalho.

Diante desse diagnóstico, segundo Novaes (2011, p. 07), a nova estrutura foi concebida levando em conta a premissa básica da gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. Isto é, “a Secretaria deverá ser institucionalmente dirigida pela

visão de resultados em todos os níveis e unidades de sua estrutura e nos relacionamentos com outras entidades envolvidas, tanto nas atividades-meio como nas atividades-fim.

Ademais, orientaram (orientam) o modelo de gestão proposto as seguintes premissas:

- **Nível Central da Secretaria:** Visto como “inteligência do processo”. O nível central da SEE é fortalecido institucionalmente, responsabilizando-se pela formulação de políticas e diretrizes, planejamento e pelo monitoramento dos resultados e indicadores;
- **Modelo de gestão por processos:** a estrutura organizacional da Secretaria deverá se orientar por um modelo de gestão por processos, onde se busca identificar uma entrada, um processamento que agregue valor e um produto entregue a um cliente sob a responsabilidade de um órgão específico. Desta forma, deverão ser eliminadas as superposições de funções e comandos no nível central da Secretaria e entre esta e outras entidades envolvidas;
- **Estruturação e racionalização das unidades regionais de ensino,** através do redesenho dos processos e da qualificação de suas equipes, direcionar seus esforços para a gestão do ensino nas escolas e reforçar sua ação como agente responsável pela implementação e monitoramento da política educacional da SEE. Cabe ainda a nova estrutura a desoneração da escola no que diz respeito as suas atividades administrativas, para que esta possa se concentrar na dinâmica do ensino-aprendizagem (Novaes, 2011, p.7).

Para dar conta do novo modelo organizacional é determinado que as atividades da Secretaria passem a ser baseadas em processos contínuos de agregação e desagregação de recursos e informações que, no novo modelo, deveria ser realizado em três níveis, a saber:

- **Central:** as unidades da estrutura central da Secretaria responderão pela “inteligência”, ou seja, formulam as políticas e diretrizes, bem como o planejamento, programas,

estabelecem metas a serem atingidas e monitoram os resultados de maneira global. Esse nível se caracteriza pela decisão, formulação e estratégia.

- **Regional** (Diretorias de Ensino): o papel do nível regional é atuar como agente facilitador e de comunicação entre o nível local e o central nas entregas de produtos e serviços que as escolas requerem para exercer seu papel de ensino-aprendizagem. As Diretorias orientam o ensino nas escolas sob sua jurisdição, em todos os aspectos, monitoram e avaliam os resultados, e redirecionam as atividades em função das avaliações. Esse nível se caracteriza pela atuação tática e operacional.
- **Local** (escolas): O papel das escolas é o de exercer o processo de ensino-aprendizagem, aplicando recursos, materiais e métodos didático-pedagógicos e avaliações para assegurar que os alunos obtenham proficiência em habilidades cognitivas dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Estado nas metas definidas especificamente para cada escola. É responsável pela geração primária de informações de gestão. Esse nível se caracteriza pela atuação operacional.

No Decreto nº 57.141/2011 há a descrição da estrutura básica da Secretaria da Educação:

FIGURA 2: Organograma de Ensino SEESP



Fonte: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em 24/10/2013.

No detalhamento da estrutura básica é perceptível que houve uma aglutinação da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), resultando na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, que tem como objetivo gerir o processo educacional.

Por outro lado, foi criada a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, que possui a responsabilidade pela coleta e disseminação das informações educacionais da Secretaria, pelo monitoramento de suas ações e pela avaliação dos resultados obtidos, bem como pela administração dos seus recursos de tecnologia da informação e comunicação.

Merece ainda destacar que fora anunciado pela SEE/SP que na nova estrutura, cada Coordenadoria cuidará por inteiro de sua área, tendo tal mudança como consequência a possibilidade das escolas e professores se dedicarem exclusivamente ao processo de ensino, passando os serviços administrativos para os órgãos centrais e para as Diretorias de Ensino.

Indo ao encontro ao que fora dito anteriormente, com a Resolução SE 74/2011, ficaram vedados novos afastamentos de integrantes do Quadro do Magistério para o exercício de atividades administrativas nas Diretorias de Ensino. Eis o diagnóstico da SEE/SP:

No tocante ao pessoal, ficou clara a insuficiência de quadros próprios qualificados para exercer a gestão da educação em todos os níveis da estrutura da Secretaria. Tais profissionais, pouco qualificados e mal remunerados, haviam sido arregimentados à base de ajustes emergenciais. Para suprir essa carência, cerca de 1.900 professores trocaram as salas de aula por funções burocráticas, em prejuízo dos alunos. Todas essas precariedades, notaram os estudos, colocavam em risco a indispensável continuidade da atuação da Secretaria na educação pública. (AGUIAR, 2013, p. 14).

Na Resolução SE nº 56/2011 são classificadas as funções de serviço público para efeito de atribuição de pro labore, isto é, são disciplinadas as designações desses funcionários⁴⁵. (VIDE ANEXO A)

⁴⁵ Na Lei Complementar nº 1.080, de 17 de dezembro de 2008 é instituído o Plano Geral de Cargos, vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica e dá providências correlatas. Incluíram-se nessa lei as referências de cada função.

Paralelamente, embasado na Lei Complementar nº 1.144, de 11 de junho de 2011, são extintos, na vacância, dois cargos: Secretário de Escola e Assistente de Administração Escolar, cujas atribuições são, respectivamente, desenvolver atividades de apoio às ações da secretaria escolar e desenvolver atividades de apoio técnico-administrativo, de acordo com as necessidades da escola.

Contudo, na mesma legislação se cria a função de Gerente de Organização, caracterizada como específica da classe de Agente de Organização Escolar, cuja retribuição se dá por meio de gratificação “pro labore”. Como função principal desse funcionário, a Resolução SE 52/2011, prevê o acompanhamento e controle da execução dos serviços na secretaria da escola, com vistas ao pleno desenvolvimento dos trabalhos, a fim de garantir o cumprimento das atividades e o atendimento às necessidades da escola.

Nesse período, outros dois cargos são criados na SEE/SP: Oficial Administrativo (1.203 cargos) e Executivo Público (245 cargos).

Nesse quadro é importante ressaltar ainda que no Artigo 130, do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, extingue-se gradativamente, por ocasião do início de cada fase de implantação da reestruturação administrativa da SEE/SP, os cargos vagos de Agentes de Serviços Escolares.

Por meio da Resolução SE nº 67 de 01/10/2009, ficou delegada a competência para celebrar contratações de servidores, por tempo determinado, aos Dirigentes Regionais de Ensino, nas respectivas áreas de jurisdição. Contudo, para contratações desses servidores, precede-se a realização de processo seletivo simplificado.

3.1.1.3 O Programa Educação – Compromisso de São Paulo

O Programa Educação - Compromisso de São Paulo foi instituído junto à Secretaria da Educação via Decreto nº 57.571/2011, tendo como finalidade anunciada a promoção da educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais.

Para a concretização do Programa Educação- Compromisso de São Paulo são propostos cinco pilares:

Figura 3: Pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo



Na realidade, a intenção declarada fora a construção de um plano de ação, envolvendo o Governo, a Secretaria da Educação e a sociedade civil, com o objetivo de desenhar um plano estratégico de longo prazo, isto é, um plano que transcenda o governo atual, lançando diretrizes a serem seguidas pela Rede Estadual paulista até 2030, isto é, um Plano de Estado.

Cabe ressaltar que todas as ações previstas para os próximos anos estão contempladas nos documentos elaborados pela Consultoria Americana Mckinsey & Company⁴⁶. Sobre essa questão, o Secretário Adjunto, Dr. Palma explicou que:

[...] um grupo de empresários, eles se organizaram e procuraram o Secretário e disseram que gostariam de fazer uma pesquisa, através daquela Mckinsey, e que seria uma radiografia da Secretaria, um diagnóstico da situação para depois oferecer para o Secretário como um primeiro elemento para ele pensar o seu planejamento. E que essa consultoria seria paga por eles. E foi. Foi um projeto caro. O que eles fizeram tá aqui. Para que servem essas duas pastas, pra nada, estão aí. Entregaram, custou uns cinco milhões. Os empresários pagaram. E foi uma coisa que começou no Palácio do Governo. Eles procuraram o Governador, o Governador falou com o Secretário. Os empresários tão aí, um grupo de empresários: Jair Ribeiro, também Abílio Diniz do

⁴⁶ Com autorização do Secretário Estadual da Educação, Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald e do Secretário Adjunto, Dr João Cardoso Palma Filho conhecemos os relatórios intitulados “Programa Salto de Qualidade na Educação Paulista”, produzidos pela Mckinsey & Company, que foram transmutados para o “Programa Educação Compromisso de São Paulo”. Infelizmente, os relatórios possuem restrições a quaisquer utilizações. No rodapé há a seguinte interdição: *Any use of this material without specific permission of Mckinsey & Company is strictly prohibited.* .

Pão de Açúcar, esse pessoal aí. O pessoal da Natura, a Uniban, o Itaú. Eles estão oferecendo. Você vai negar? Não vai querer? Primeiro pergunta: -Vai custar? –Não, não vai. É um diagnóstico pra nós. Ótimo, tá bom. Bom, recebemos. Agora, tá servindo pra gente? Não. Agora os empresários que vão dirigir a Secretaria, vão nada. Não vão. Pelo menos enquanto eu estiver aqui. É um diagnóstico feito por uma consultoria internacional. Eles fazem isso, fizeram para vários países, fizeram em Minas Gerais, não serve mesmo porque lá em Minas o negócio tá péssimo, os professores ficaram em greve 112 dias (PALMA FILHO, J. C. , entrevista. São Paulo, 2011. 16 p).

Bate [o diagnóstico]. Alíás a gente até brincava porque tão fazendo para nós o que a gente já está sabendo. Porque se um diagnóstico está bem feito, não importam as fontes que vão fazer, eles têm que chegar a um mesmo resultado. O que o diagnóstico levanta: tem que valorizar o magistério, que tem que repensar o Ensino Médio, que precisa pensar a educação profissional. O Ensino Médio está desmotivado porque ele não sai com uma profissão e ele gostaria. Enfim, isso aí que nós já sabemos há muito tempo e a rede também falou isso, o tempo todo (PALMA FILHO, J. C. , entrevista. São Paulo, 2011. 16 p).

Diante dessa situação, pareceu-nos estranho as restrições de uso dos Relatórios da McKinsey & Company, visto que ele fora um presente dos empresários para a SEE/SP. Assim, a interdição pública dos planos traçados para a educação do Estado de São Paulo vão de encontro com uma política de transparência e participação dos profissionais da educação na construção de um plano de ação coeso e consensual. Na realidade, todas as ações já estavam estrategicamente planejadas, com detalhamento de todas as intervenções, marcos de implementação, macroestratégias etc.

Resta-nos apresentar os documentos relacionados ao Programa “Educação Compromisso de São Paulo”, em que se reconhece que sua existência não teria sido possível sem os investimentos expressivos realizados nas gestões anteriores. Portanto, se revela como continuidade de um projeto de educação para o Estado de São Paulo. O Secretário da Educação, por exemplo, afirmou que

todas as grandes ações do Governo do estado desencadeadas neste ano [2011] para a melhoria da qualidade do ensino não foram iniciativas isoladas. Cada uma delas integra um empreendimento muito mais amplo, que prevê novas medidas, com objetivos e metas de curto, médio e longo prazo, para se tornar, muito mais que um programa de governo, um programa de Estado (Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 12/12/2011).

Considera-se que o programa Educação-Compromisso de São Paulo teve como colaboradores para a sua construção não só o apoio de suas diversas áreas técnicas, mas também levou em conta as propostas e sugestões da própria rede estadual de ensino, cuja participação foi propiciada nas reuniões do Secretário da Educação, Prof^o Herman Voorwald e do Secretário-Adjunto, João Cardoso de Palma Filho com as 91 diretorias de ensino de todo o Estado, divididas em 15 pólos, conforme vimos anteriormente.

Outros atores estavam envolvidos na construção do programa Educação Compromisso de São Paulo, a saber: Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar Dpaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e consultoria internacional Mckinsey & Company (Overall Coordination)

Anunciou-se ainda que um dos pontos principais do Programa Educação Compromisso para São Paulo é a mobilização da sociedade em prol da educação. Por isso, a primeira iniciativa para alavancar esse envolvimento e a participação foi o chamamento dos 185 mil pais de alunos, em 1.934 escolas estaduais que possuíam o Programa Escola da Família, para participarem de um dia de discussões. Os dados divulgados pela SEE apontaram que 95 mil sugestões foram elaboradas e utilizadas como subsídio para o programa.

Outro pilar do Programa Educação- Compromisso de São Paulo foi a viabilização de mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa. Para isso, previram-se instrumentos de fomento e desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, através de parcerias, tais como a proposta “parceria público-privada, via Comunicado SE publicado em 4 de abril de 2012, em que houve o chamamento público nº003/2012 do Conselho Gestor do Programa Estadual de parcerias público-privada – CGPPP do Estado de São Paulo para apresentação de eventuais agentes interessados da iniciativa privada, de estudos técnicos e modelagem do projeto de Parceria Público-Privada (PPP) Aula Interativa. Os principais eixos estruturantes do projeto foram a formação dos Professores, Diretores de Escola, Vice-Diretores, Professores Coordenadores das unidades escolares e Diretorias de Ensino sobre o Conteúdo Digital Interativo e uso de tecnologias em sala de aula;o desenvolvimento de Conteúdo Digital Interativo, para Professores e alunos, baseado no

currículo, segundo conteúdo e metodologia pedagógicos definidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo , instalação e manutenção de infraestrutura e equipamentos de tecnologia nas unidades escolares para alunos e professores, desenvolvimento e operação de sistema integrado de gestão e operação, gestão e manutenção do projeto.

O prazo de concessão administrativa previsto é de 10 anos e se prevê a abrangência das 5.150 escolas, 2,95 milhões de alunos, 163 mil professores, 10.300 diretores e vice-diretores.

3.1.2 A reforma em ação: o trabalho na educação

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo teve como objetivos anunciados fazer a rede estadual de ensino alcançar níveis de excelência e valorizar a carreira do professor. A “visão do futuro” é ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo.

Figura 4: Metas para 2030 do Programa Educação – Compromisso de São Paulo



Fonte: SEE/SP

As macroestratégias para se alcançar a valorização dos profissionais da Educação contemplaram e/ou contemplarão:

- a) **Aprimorar a Carreira do Diretor.** Para isso, será proposto um redesenho dos critérios de seleção e alocação desses profissionais, incorporando à carreira mecanismos de formação e desenvolvimento profissional.
- b) **Aumentar a atratividade e efetividade da atual carreira do professor:** A carreira do professor passa a ser calcada na progressão por mérito e na evolução do papel do professor na comunidade escolar.

Nesse sentido, fora proposto um novo regime de trabalho docente para os professores das escolas de tempo integral, com dedicação plena e integral, não permitindo a atuação no quadro docente de outras unidades no período diurno. Nesse modelo, fora prevista uma gratificação, que será incorporada para fins de aposentadoria.

Além disso, a partir das propostas apresentadas pelos profissionais da educação durante os Encontros com o Secretário e com a colaboração dos representantes de associações e sindicatos⁴⁷, foi prometido que haverá a construção de um Plano de Carreira que estimulará os docentes à constante promoção salarial por meio da formação continuada e também da valorização pelo mérito.

De acordo com o discurso oficial, contando com os adicionais por tempo de serviço, o professor ingressante na rede poderá, em pouco mais de 20 anos, alcançar um salário equivalente a R\$9.385,70.

Quanto à política salarial, em 12/07/2011 foi publicada a Lei Complementar nº 1.143/2011 que dispôs sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Para o Professor da Educação Básica II, numa Jornada de 40 horas foram previstas as seguintes possibilidades de ascensão salarial, ancoradas na Lei Complementar 1.097/2009 e Decreto nº 55.217/2009.

⁴⁷ Através da Resolução SE n.º60, de 30- 8 - 2011, a Secretaria da Educação instituiu a Comissão Paritária, com a finalidade de propor critérios e procedimentos para o sistema vigente de progressão de integrante do Quadro do Magistério. Na pauta de discussões estava a regulamentação da evolução via acadêmica e não acadêmica, não sendo, portanto, uma discussão sobre o Plano de Carreira. Compõem a comissão, Servidores da Pasta da Educação, do Conselho Estadual de Educação e representantes de entidades de classe. Até o presente momento não houve finalização desses trabalhos. Cabe ressaltar que não houve consenso, pois os Supervisores de Ensino não aceitaram a matriz de evolução, por conta de seu viés produtivista. Alíás, as matrizes que foram postas em discussão foram elaboradas por técnicos, não pela base, que alíás a rejeitou.

Quadro 15: Reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação/ 2011

Faixa/ Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1.998,83	2.088,27	2.192,68	2.302,31	2.417,43	2.538,30	2.665,22	2.798,48
2	2.197,65	2.307,54	2.422,91	2.544,06	2.671,26	2.804,82	2.945,06	3.092,32
3	2.428,41	2.549,83	2.677,32	2.811,18	2.951,74	3.099,33	3.254,30	3.417,01
4	2.683,39	2.817,56	2.958,44	3.106,36	3.261,68	3.424,76	3.596,00	3.775,80
5	2.965,14	3.113,40	3.269,07	3.432,53	3.604,15	3.784,36	3.973,58	4.172,26
6	3.276,48	3.440,31	3.612,32	3.792,94	3.982,59	4.181,72	4.390,80	4.610,34
7	3.620,52	3.801,54	3.991,62	4.191,20	4.400,76	4.620,80	4.851,84	5.094,43
8	4.000,67	4.200,70	4.410,74	4.631,28	4.862,84	5.105,98	5.361,28	5.629,34

Fonte: Anexos da Lei Complementar nº 1.143/2011.

A nova política salarial para a educação previu o aumento escalonado até julho de 2014 de 42,25% no vencimento-base dos professores. Além do acréscimo salarial, a lei estabelece mudanças dos atuais níveis de promoção por desempenho e de progressão acadêmica.

No modelo anterior, a promoção salarial pelo mérito era limitada a 20% dos professores de melhor classificação da prova. As novas regras estipulam oito níveis com intervalos de três anos, com aumentos de 10,5% sobre o salário para todos os que atingirem determinadas metas de avaliação, a serem estabelecidas. Esses níveis correspondem à promoção salarial (vertical), que por sua vez é combinada com oito níveis de progressão (horizontal) com valores crescentes à razão de 5%.

3.1.2.1 As bases de um novo modelo de escola e um regime na carreira do Magistério mais atrativo

Um dos pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo foi a criação de um regime de carreira do magistério mais atrativo, efetivado por meio da

macroestratégia que envolveu a proposição de um novo regime de carreira mais atrativa para o professor, com dedicação plena e integral.

Tal regime foi destinado aos docentes e às equipes técnicas das escolas de Ensino Integral. O programa oferece condições diferenciadas de trabalho (40 horas semanais) para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral sedimentar possibilidades de expansão.

Considera-se que: o tempo de dedicação dos profissionais segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades na medida em que, com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. E, em decorrência do maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe escolar pode ampliar as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas e aprimoramento da formação dos profissionais.

3.1.3 A reforma em ação: a qualidade na educação

Na gestão Alckmin (2011 até o presente) destacamos as seguintes medidas realizadas com foco na qualidade da educação:

1) Programa Rede de Ensino Médio Técnico: Em 2011, foi instituído, via decreto, a Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, destinado a oferecer, gratuitamente, ensino médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, nas modalidades integrada e concomitante aos alunos do ensino médio da rede pública estadual. Consideram-se integrantes do programa instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que oferecem educação profissional técnica de nível médio, conveniadas com a Secretaria da Educação e instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, credenciadas pelo Programa Rede.

De acordo com o demonstrativo de despesas da Secretaria da educação em 2011, 94 municípios de São Paulo foram beneficiados, com 430 cursos. O empenhado liquidado foi de R\$ 45,7 milhões do orçamento de 2011.

2) Prêmio Saresp 2011: Os alunos concluintes do Ensino Médio, das escolas da rede pública de ensino da Secretaria de Estado da Educação que realizaram todas as provas previstas para o Saresp/2011 e que apresentaram os maiores valores de média aritmética, calculada entre os resultados obtidos nas provas de Língua Portuguesa e de Matemática, desde que atingissem, no mínimo, a proficiência correspondente ao nível básico, seriam contemplados com notebooks, cabendo a cada escola, por período de funcionamento, a quantidade de prêmios correspondente ao número de turmas de 3º ano participantes.

No total estavam previstas a entrega de 12.000 notebooks.

3) Aprimoramento das ações e da gestão pedagógica com foco no resultado dos alunos:

Um dos eixos de sustentação do Programa Escola – Compromisso de São Paulo contemplou a ideia de se acelerar os resultados já conquistados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base no aprimoramento e extensão de instrumentos, ações e capacidade de gestão pedagógica da Secretaria. Para isso, difundiram-se modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais. São exemplos dessas experiências: o Prêmio Gestão, os trabalhos do Grupo de Referência e o Plano de Ação Participativo das Escolas.

O Prêmio Gestão Escolar é um prêmio nacional que envolve as escolas públicas de educação básica, tendo como eixo a autoavaliação e a socialização de práticas eficazes de gestão.

Por sua vez, o Grupo de Referência foi instituído via Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de 11/07/2011, tendo como objetivos desenvolver um trabalho sistemático com todos os envolvidos no processo de formação, com a finalidade de discutir a gestão em seus aspectos teóricos, fundamentos legais e práticas de gestão, ressignificar as práticas de gestão a partir de um processo contínuo de ação-reflexão-ação, articulando teorias e práticas e implementar novas práticas de gestão escolar. A metodologia de trabalho do grupo é pautada pela Pesquisa-Ação.

Cada Diretoria de Ensino possui o seu grupo, constituído por supervisores, diretores e professores coordenadores, escolhidos a partir dos seguintes critérios, observando-se a ordem de apresentação:

- a) Gestor com curso de pós-graduação, doutorado/doutorando e mestrado em gestão escolar ou educação.
- b) Curso de especialização em gestão escolar ou educação.
- c) Experiência profissional em gestão.
- d) Compromisso profissional.

De acordo com o Plano de Formação dos gestores, o Grupo de Referência possui a incumbência de organizar os processos formativos de gestores nos seus respectivos locais de trabalho, bem como articular os processos formativos que envolvem gestores, professores, professores das oficinas pedagógicas e integrantes das equipes técnicas da CENP.

Para isso, planejou-se que cada Grupo de Referência teria quatro horas quinzenais de formação continuada (para planejamento de ações e estudos) e um encontro quinzenal, com oito horas de duração nos Núcleos de Formação, local de realização de orientações técnicas para os gestores, cujos propositores eram os integrantes da Equipe de Gestão da CENP e um consultor, preferencialmente professor universitário.

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo previu ainda a intervenção e monitoramento permanente em 1.206 escolas públicas consideradas de maior vulnerabilidade, a partir dos dados de desempenho no Saresp 2010. Para essas unidades foi proposto um PLANO DE AÇÃO PARTICIPATIVO, que é uma ferramenta de planejamento estratégico construído para as escolas prioritárias, de forma a conferir a organização e celeridade necessária ao cumprimento de metas previstas no programa, conforme o pilar “aprimorar as ações de gestão pedagógica da Rede com foco no resultado dos alunos”.

As ações propostas deveriam (devem) revelar possibilidades de execução pela própria escola, isto é, espera-se que a escola aponte as ações que estão no seu nível de governabilidade e em consonância com a formulação da política educacional da SEE. Eis as partes previstas do plano:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível Disciplinas semestrais eletivas e diversificada;
- 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; escola propiciadora de “orientação aos estudos” e participação dos alunos em todas as ações da escola;
- 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática. São previstas atividades experimentais e laboratoriais: Ensino Fundamental: Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas e Salão Multiuso (Matemática e Robótica). Ensino Médio: Laboratório de Física, Matemática e Robótica.

Resta dizer que os professores efetivos das escolas que “aderiram” ao Programa Ensino Integral foram removidos ex-officio.

3.1.4 Algumas considerações

A partir de 2011, inicia-se outro ciclo de reforma, cuja política educativa tem feição claramente neoliberal. Eis o que Afonso (2000) ao se referir à reforma educativa portuguesa aponta como momento em que há maior ênfase em valores de tipo gestor (ou gerencialista). Nas suas palavras:

Inicia-se assim outra fase da reforma educativa em que a presença destes valores gestóricos é denunciada, por exemplo, pela utilização (cada vez mais frequente) das palavras responsabilização, avaliação, otimização, racionalização, eficiência, inovação, eficácia e qualidade, entre outras. Dir-se-ia que o regresso do discurso da qualidade passa a ser uma das muitas maneiras possíveis (talvez a mais persuasiva) de nomear a pretendida modernização do sistema educativo nesta nova fase da reforma [...] (AFONSO, 2000, p. 21).

Sob essa ótica é que no Estado de São Paulo realiza a modelagem institucional da Secretaria da Educação, tendo como premissa definida a Gestão de Resultado no desempenho do Aluno.

A visão de resultado, neste caso, se baseia em entregas que precisam ser realizadas em todas as unidades da estrutura, a partir do seu ponto mais importante – a sala de aula. No outro extremo, onde está a estrutura central da Secretaria, se concentram a “inteligência” e o

monitoramento da educação. Essas unidades centrais têm responsabilidades claras de entregas para a rede, sem dispersão e duplicidade de esforços, recursos e comandos. As Diretorias de Ensino, segundo o diagnóstico, deveriam ser estruturadas e fortalecidas para oferecer apoio adequado ao funcionamento efetivo das escolas e para exercer papel proativo na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais (AGUIAR, 2013, p. 14).

Portanto, adota-se o modelo de gestão da administração gerencial, com ênfase no modelo de gestão por processos, nas entregas, nos insumos e na cultura da avaliação.

Determina-se que o nível central da Secretaria, conforme já mencionado anteriormente, é a “inteligência do processo”, cabendo-lhe o papel de formulação de políticas e diretrizes, planejamento e monitoramento dos resultados e indicadores. Por sua vez, as escolas caracterizam-se pela atuação operacional, sendo-lhes delegada a autonomia para resolver os problemas da Educação em âmbito escolar, eis o significado do Plano de Ação Participativo ou a atuação do Grupo de Referência.

No caso do Plano de Ação Participativo, ele pode ser visto como um “contrato de gestão”, em que a escola assume a responsabilidade por atingir metas, levando em conta a sua própria vulnerabilidade, seus pontos fracos e fortes e as suas potencialidades. Sobre esse assunto, Palma Filho afirmou que fora colocado em pauta a ideia de um contrato de gestão a ser assumido pelas unidades escolares, mas que estava “devagar”. Eis as suas considerações:

[...] Se eu fosse diretor de uma escola e chegassem lá pra mim dizendo que eu tinha que assinar um documento, eu diria o seguinte: - Eu tenho uma proposta pedagógica, a minha escola tem. Agora, para executar eu preciso disso, disso e disso. Vocês vão dar? Se vocês vão dar, vocês também assinam o compromisso junto comigo que vocês vão me dar isso e daí eu assino o compromisso de atingir metas que a escola mesmo determinou. E não vai ser fácil essa negociação, porque na situação que hoje a escola está é outra pergunta a ser feita. Como está a escola hoje? Na situação que está a escola hoje, dificilmente um diretor efetivo, que não depende do poder político, ele vai topar isso, porque ele tem uma história da Secretaria na cumprir as coisas. Eu tenho relato de diretor que faz quatro anos que ele está querendo uma reforma da escola e ela não acontece e outras coisas, ele não tem a sala de informática, o Acesso, a Sala de Leitura ou, às vezes, ele tem a sala, mas não tem gente para tomar conta e, enfim, ele vem pedindo isso para a Secretaria e a Secretaria não responde adequadamente. (Dr. João Cardoso Palma Filho, entrevista, 15/12/2011).

Contudo, o “Contrato de Gestão” fora materializado no Plano de Ação Participativo, reforçando a ideia de que autonomia proposta pelo governo, que é a autonomia para a execução. Disso provem a ideia de autonomia com resultados.

Sobre a questão da autonomia nas escolas públicas, técnicos da FUNDAÇÃO elucidaram que o modelo escolhido para a reestruturação da SEE/SP foi o intermediário entre o modelo americano, que defende a centralização e luta pelo resultado e o modelo de origem europeia, que defende a autonomia.

Na realidade, consideramos que o modelo adotado é o americano, visto que em diversas publicações distribuídas pela SEE/SP há a ênfase nesse modelo, por exemplo, o livro “A Reforma Educacional de Nova York: possibilidade para o Brasil”. Eis trechos elucidativos:

Autonomia e descentralização escolar

Uma das formas encontradas para superar os problemas em escala em grande parte dos sistemas urbanos é a distribuição da responsabilidade por meio da autonomia escolar. O Programa de Autonomia Escolar de Nova York (Empowerment Schools) tem como princípio a descentralização escolar, enfatizando a responsabilidade das unidades locais, prática comum em grandes corporações (GALL, 2009, p. 21).

Com todas as dificuldades que Nova York tem [...] é possível observar que a reforma de Bloomberg introduziu a autonomia escolar sem abrir mão de certa centralização no que diz respeito aos sistemas de monitoramento, cobrança e apoio às escolas (GALL, 2009, p. 34).

No Brasil, para implantação de ações inspiradas nessa realidade (americana), seria necessário que um governador ou prefeito aceitasse abrir mão do poder político que a centralização de recursos financeiros lhes proporciona. Uma análise jurídica, verificando possíveis flexibilizações da legislação, permitirá encontrar possibilidades para lidar com os diretores e escolas que não apresentem resultados satisfatórios (GALL, 2009, p. 35).

Assim, autonomia nessa visão significa responsabilização e flexibilizações da legislação para culpabilizar os diretores (e em cadeia os demais profissionais da educação) por não se atingirem índices determinados pela “inteligência central”.

Nesse sentido, “a concessão de autonomia parece se consolidar como delegação de normas e procedimentos a serem cumpridos, bem distante da noção de autonomia construída” (GOROSTIAGA.; VIEIRA, 2011, P. 80).

Adrião (2006, p.16) traduz o teor da autonomia proposta afirmando que seu significado é ressignificado, ligando-se apenas a escolha dos meios para que se atinjam resultados centralizadamente definidos. Na realidade,

os governos neoliberais[...] ao introduzirem mecanismos que, a pretexto de dar maior autonomia à unidade escolar e aos seus diretamente envolvidos em suas atividades, apenas isentaram ainda mais o Estado de suas obrigações de fornecer condições adequadas ao ensino, transferindo parcelas significativas dessa responsabilidade para os próprios usuários.

Vale lembrar que, o receituário sugere ainda a mudança na carreira dos professores e dos diretores:

Em alguns sistemas, como na Grã-Bretanha, desde Margaret Thatcher e Tony Blair, e em Nova York, desde a administração de Michael Bloomberg, o dirigente educacional é um gestor, um executivo. O mesmo modelo vigora em diversos países europeus, no Canadá e na Nova Zelândia. Nesses lugares exige-se do diretor de escola um perfil empreendedor e muito qualificado, pois ele é selecionado e desafiado a cumprir metas de evolução do aluno, com prazos. O não cumprimento leva à demissão. De tempos em tempos são realizadas avaliações intermediárias. “Em São Paulo”, diz [Maria Helena Guimarães], “um diretor de escola pode ficar no cargo até morrer, seja motivado ou não, competente ou não, saiba liderar ou não, tenha ou não capacidade de envolver e integrar uma equipe para que um projeto pedagógico funcione.” A exceção negativa [...], fica por conta do México, onde os professores são contratados pelo governo federal para todo o país. Mesmo China e Cuba, duas ditaduras, têm sistemas menos centralizados (AGUIAR, 2013, p. 82).

Tal concepção de gestão está sendo traduzida para o Estado de São Paulo via Programa Educação- Compromisso de São Paulo, nos moldes de aprimoramento da carreira do Diretor, propondo-se um redesenho dos critérios de seleção e alocação desses profissionais, incorporando à carreira mecanismos gerenciais. Sobre o concurso de Diretor anunciado para este ano, a SEE/SP afirmou que:

No certame, que será regionalizado, além da prova objetiva e discursiva e uma avaliação de títulos, serão incluídas duas novas fases: uma etapa de cursos sobre gestão escolar, questões pedagógicas e liderança e outra de visitas a várias unidades de ensino da rede. Após o curso, os diretores devem apresentar um plano de trabalho específico para a escola em que vão atuar. A aprovação nesta etapa também será condicionada à frequência. Concomitante ao período de formação, o diretor passa por um estágio probatório com duração de

três anos, período em que os profissionais vão receber orientações sobre a função de gerenciamento de recursos humanos e estratégias de ensino. Após o estágio, todos os gestores passarão ainda por avaliações anuais feitas pelo conselho escolar. "Nosso objetivo é transformar a avaliação em gestão de desempenho, com a perspectiva de apoio a esses diretores. Aumentamos as exigências do processo de ingresso e fortalecemos os profissionais com cursos, além de permanente acompanhamento", afirma o secretário da Educação, professor Herman Voorwald (Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/concursos/educacao-tera-novo-concurso-para-diretores-de-escola-ainda-em-2013>). Acesso em 02/11/2013.

Portanto, a inovação contempla uma metamorfose do que conhecemos sobre um concurso público, que é legalmente⁴⁸ e costumeiramente de provas e títulos.

Deste modo, o concurso passa a ter várias fases: aprovação na prova e juntada de título; habilitação, realizada por meio de curso (de Liderança, Gestão de Mudança, Finanças e Contabilidade, Gestão de Pessoas e Plano de Gestão⁴⁹) na EFAP, com previsão de Trabalho de Conclusão de Curso, envolvendo estágio em uma escola da rede como último módulo de formação e elaboração do Plano de Gestão e a locação em uma escola, após seleção de candidato para residência.

Contudo, as grandes mudanças são a ideia de mandato de três anos (renováveis), o Plano de Gestão com metas pactuadas e as avaliações anuais de desempenho, resultando na possibilidade de desligamento⁵⁰, ou seja, flexibilizando o serviço público e abrindo caminhos para outras formatações no recrutamento de profissionais para o setor de educação, incluindo de outras áreas.

Nesse ponto, atingimos uma dimensão da reforma educacional paulista que se mostra visceral, que é a desprofissionalização da docência, abrindo-se caminho para que um exército de reserva seja moldado para se adequar a lógica mercadológica, com foco no desempenho, produtividade, responsabilização e despolitização⁵¹.

⁴⁸ A Lei 10.261/68, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, no artigo 14, prevê a nomeação para cargo público de provimento efetivo será precedida de concurso público de provas ou de provas e títulos.

⁴⁹ Nos Estados Unidos, por exemplo, há a Academia de Liderança para formar novos diretores: Leadership Academy (GALL, 2009, p. 78).

⁵⁰ Não podemos esquecer que no Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo (Lei Estadual 10.261/1968) estão previstas as penalidades cabíveis ao funcionário público, por exemplo, diante de ineficiência no serviço e crimes. Portanto, é uma falácia afirmar que não há possibilidade de desligamento na formatação das carreiras públicas. A constatação de tal afirmação é possível por uma simples consulta no Diário Oficial do estado de São Paulo.

⁵¹ É importante termos em mente que no receituário americano sempre se faz a referência à potencialidade contestatória dos sindicatos e a necessidade de manipulação. Eis um exemplo elucidativo: "No Brasil,

Quanto aos professores, o Plano de Ação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, intitulado “Compromisso de São Paulo”, propõe a reestruturação na carreira do magistério prevendo um novo regime de carreira mais atrativa para o professor, com dedicação plena e integral. Contudo, esse modelo de escola – Escola de Período Integral- é destinado apenas para algumas escolas. Nas palavras de Palma Filho:

A diferença delas [escolas de Tempo Integral] [...]é que nas dezesseis tem um regime especial de trabalho para os professores e direção, basicamente o que é especial aí é que na medida em que ele assume o compromisso de ficar só naquela escola, ele terá um aumento salarial de 50% em cima da referência básica. Tem condições de levar isso para todas? Não, não tem. E não é só por isso. Uma escola que funciona em tempo integral tem que ter refeitório, chuveiros, uma porção de coisas prosaicas Você imagina na sua região ou lá em São José do Rio Preto, Araçatuba, o calor que faz, ficar o dia todo na escola. Tem que tomar banho, entendeu? Por que fez dezesseis? Foram dezesseis que tem condições, além de ter um corpo docente que quer e um diretor que quer. Porque também você não pode chegar e fazer engolir. Ele diz: - Eu não quero tempo integral porque eu também trabalho na Prefeitura ou porque trabalho numa rede particular, às vezes mais o que paga a educação de São Paulo. Outra coisa é o seguinte, eu acho que a proposta é gradativamente ampliar. Deve chegar em torno de 400 até o final do governo Alckmin. Tem proposta para isso e orçamento que vai sustentar isso. Agora, e a mais, tem que ser escola exclusiva do ensino médio. Nós ainda temos muitas escolas que tem ensino fundamental e médio juntas. Alíás, muitas abarcam todo o ensino fundamental, aqui na capital. No interior, geralmente, do 6º ano em diante (PALMA FILHO, J. C., entrevista. São Paulo, 2011. 16 p).

De antemão já está posto que o projeto não é para a totalidade das escolas públicas, portanto, não é uma medida a ser adotada para a melhoria da escola pública como um todo. A serventia consiste em ser uma vitrine das realizações do governo. As escolas públicas são mantidas na situação crônica de crise, por exemplo, com falta de professores.

Além disso, a maneira pela qual as escolas foram incorporadas ao projeto Escola de Tempo Integral, de acordo com a APEOESP, foi ilegal, ferindo o artigo 37 da Constituição Federal, que define a ocupação do cargo público mediante concurso público e não designação.

para que as escolas não sofram com os efeitos negativos de impasses entre os sindicatos e as autoridades da educação, as consultas e negociações com os sindicatos de professores precisam ser empreendidas de maneira persistente, como ingrediente básico da reforma (GALL, N., 2009, p. 24)

O que aconteceu na rede estadual foi a remoção *ex officio* dos professores das unidades que participariam do projeto, pois era necessário que os cargos ficassem disponíveis para a designação dos professores que aderissem ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). O professor que não aderiu ao RDPI foi encaminhado para outra escola ou ficou à disposição da Diretoria Regional de Ensino. Portanto, foram removidos dos cargos que escolheram em concurso à revelia.

Ou seja, as medidas ditas de “valorização docente” revelam-se arbitrárias e ditatoriais, utilizando-se de maleabilidades na legislação para serem efetivadas.

É nesse quadro que os mentores americanos recomendam que para melhorar o ensino público é necessário aproveitar o talento de advogados do setor privado para enfrentar os obstáculos nas leis e nos regulamentos do setor público.

Parece-nos que a SEE/SP aderiu *ipsis litteris* às recomendações americanas ao alterar substancialmente questões trabalhistas, tais como a descrita acima e também na extinção de cargos (Agente de Serviços Escolares, Secretário de Escola) e criação de novos cargos ou funções (Gerente de Organização Escolar, Executivo Público).

Alíás, a criação ou extinção de cargos tem sido utilizada pelo Poder Público como forma de (re) organização de cargos, sob a justificativa de proceder a uma reforma administrativa calcada na ideia de eficiência administrativa e racionalização. Assim, mesmo não havendo desnecessidade de um cargo, tal qual o de Secretário de Escola, há a extinção e a criação de uma designação para se realizar as mesmas funções, utilizando-se profissionais de outro cargo (Agente de Organização Escolar) e até mesmo utilizando uma nomenclatura voltada às empresas: Gerente de Organização Escolar.

Com a mesma inspiração gerencial, criou-se o cargo de Executivo Público, cujos primeiros servidores na SEE/SP foram provenientes do Concurso Público para provimento do cargo de Executivo Público I para a área de Gestão Pública Ambiental. Na sessão de escolha de vagas ofereceram-se vagas para outros órgãos da Administração Direta do Governo do Estado de São Paulo. Foram nomeados para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo 52 executivos públicos para exercer suas funções no Gabinete da SE (2), na CENP (3), na COGSP (3), na CEI (2), no Departamento de Administração (1), no DRHU (22) e em algumas Diretorias de Ensino (19).

De acordo com Sarno (2009, p. 03), as atribuições para os ocupantes do cargo de Executivo Público são: realizar atividades próprias de assistência e assessoramento em unidades técnicas com nível de assessoria, coordenação e direção nas diversas áreas de

atuação. Tais atribuições se chocam com o perfil do cargo de Supervisor de Ensino, demonstrando que está em curso a substituição do Especialista em Educação por profissionais genéricos e que possivelmente não mostrarão resistências ao modelo gerencial.

Na realidade, o receituário americano prevê, tal qual aconteceu em Nova York, a eliminação das Diretorias Regionais de Ensino. Segundo, Gall (2009, p. 30):

Aboliu-se o modelo tradicional em que diretores eram obrigados a receber supervisão e assistência técnica de funcionários de uma diretoria [...] As próprias escolas passaram a escolher e comprar serviços de assessoria que julgavam necessárias para atingir as metas exigidas pela secretaria. Com a nova medida, diretores de todas as 1.400 escolas da rede passaram a poder selecionar entre três opções:

- 1) Fazer parte de uma Rede de Escolas (School Network), mediante o pagamento de 29.500 dólares por ano, correspondente aos salários de cinco profissionais que dão suporte técnico a um grupo de vinte escolas;
- 2) Contratar serviços de uma entre nove organizações de fora da rede pública de ensino, com experiência em educação, selecionadas pela secretaria após um processo competitivo – entre elas, a Universidade da Cidade de Nova York, a Urban Assembly e a New Visions for Public Schools;
- 3) Contratar os serviços de uma entre quatro organizações de apoio ao aprendizado (learning support organizations), criadas por quatro ex-diretores regionais de ensino escolhidos por sua liderança e eficácia.

No Estado de São Paulo, no discurso sobre a reestruturação os intelectuais orgânicos do PSDB preveem que, no futuro, talvez não seja necessária a existência da Diretoria de Ensino ou então que o modelo de descentralização promova “as parcerias entre o Estado e associações, a iniciativa privada ou mesmo grupo de pais na administração das escolas (AGUIAR, 2013, p. 69).

Há que se ressaltar ainda a questão do inchaço na administração, por conta da Reestruturação Administrativa, contemplando um número extenso de designações (VIDE ANEXO A).

Alías, a ex-secretária da Educação do governo PSDB, Tereza Roserley Neubauer da Silva, afirma categoricamente que no curto prazo teremos experiências bem sucedidas, inspiradas nas “charter schools”⁵² dos Estados Unidos, Europa e Colômbia (AGUIAR, 2013, p. 46). Os moldes são os seguintes:

⁵² De acordo com a obra “Modelo de Escola Charter: a experiência de Pernambuco”, Charters School são escolas públicas, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e o privado (DIAS, 2010, p. 10).

O estado seleciona grupos de escolas que se encontram em situação crítica, convida quatro ou cinco instituições privadas de ensino de comprovada qualidade e promove licitação para que os ganhadores passem a administrar as escolas. As instituições privadas, livres das limitações que pesam sobre a máquina da administração direta do Estado, podem experimentar modelos inovadores de gestão, capazes de produzir resultados mais positivos (NEUBAUR DA SILVA in AGUIAR, 2013, p. 46).

Eis o ponto fulcral da reforma gerencial, transformação (ou destruição) da escola pública estatal e aparecimento de um setor de serviços no campo da educação, baseado na administração privada do público.

Trata-se de uma privatização por concessão da escola pública à iniciativa privada, a qual apenas administra a escola, permanecendo ela pública. Por este serviço de administração, o Estado paga um valor à iniciativa privada, mas, note-se, a escola continua gratuita para o aluno. É o conceito de público não estatal (FREITAS, 2012, p. 16).

Desse modo, tornou-se possível que serviços considerados privativos do Estado sejam transferidos pela iniciativa privada. Eis a lógica da parceria público-privada, materializada, por exemplo, do projeto Aula-Interativa.

De acordo com a matéria intitulada “Empresa estrangeira atua em ensino público”, nove empresas apresentaram seus estudos para a viabilização do programa, entre elas a DELL Computadores, que, aliás, desenvolveu projeto piloto em Hortolândia, região de Campinas/SP.

Para a SEE/SP, o objetivo do projeto é contribuir para melhorar as condições de ensino e aprendizagem por meio do uso de tecnologias em sala de aula na rede pública estadual paulista, integrando conteúdos digitais interativos, formação de Professores e equipamentos.

Por sua vez, para estudiosos da política educacional, muitas dessas parcerias são, de fato, privatizações, pois enfraquecem o poder público e transferem o poder de decisão para instituições e empresas privadas. A parceria é vista como “privatização por dentro”, para se conseguir dinheiro de diferentes maneiras, já que a educação no Brasil é público estatal.

Além dessa maneira de privatizar o ensino público ainda assistimos na administração atual do governador Alckmin a transferência de verba da escola pública para a privada com o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE.

Atualmente, o Programa se chama VENCE, cuja proposta é atender a uma nova modalidade de ensino médio integral em que a ideia de período integral está contida no aluno que faz o Ensino Médio na escola pública e concomitante faz o Ensino Técnico na rede particular credenciada, que por sua vez, recebe a mensalidade do Estado.

Nessa esteira é que aparece a valorização ao neotecnicismo e a produtividade na educação. A formação para o trabalho prevalece e despreza-se a formação oferecida no ensino regular. A ênfase é na preparação de mão-de-obra para o capital, isto é, o grande objetivo é “formar o cidadão produtivo, submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p. 1129).

Somada a orientação do projeto societário da burguesia brasileira apontado anteriormente, a opção do governo estadual parece desconsiderar que “uma educação básica de baixa qualidade redundava numa pífia educação profissional” (FRIGOTTO, 2007, p. 1129).

Outro ponto importante a ser destacado na reforma gerencial do governo Alckmin é a pretensa “política de valorização docente”, via discursos em que se enuncia a necessidade de ressignificar a profissão por conta de seu baixo prestígio, ligado entre outras coisas ao baixo salário. Porém, a perspectiva discursiva utilizada culpabiliza os profissionais da educação pelo fracasso da educação, apagando a importância de sua função para a sociedade. Contraditoriamente, o discurso afirma que a pretensão é ser uma das profissões mais procuradas pelos jovens, o que a nosso ver, diante da realidade de pauperização e proletarização da profissão soa como impossível.

A reforma gerencial priva o trabalhador da capacidade de planejar e executar o trabalho, fazendo com que o “encanto” pela docência seja ainda mais esmaecido. Ademais, a questão salarial tida como medíocre é notória, qualquer pesquisa comparativa entre salários de graduados mostra que os docentes ganham menos. Os “incentivos” de bônus e plano de carreira inatingível soam como retórica. Aliás, na realidade, não há carreira no magistério, visto que um professor que acessa ao cargo de supervisor de ensino perde, por exemplo, o nível atingido na evolução funcional.

Palma Filho nos mostra como a concepção do PSDB foi equivocada ao atrelar o bônus mérito ao Saesp:

Avaliação externa como instrumento de gestão da política, ela é válida. Agora, ela foi deturpada em São Paulo na medida em que está sendo usada para o bônus, porque a avaliação externa é avaliação do sistema. É isso. E, aliás, nem precisa fazer todo o ano porque o sistema não vai mudar de um ano para o outro [...] Aliás, o Saresp quando foi criado, ele era de dois em dois anos, aí inventaram o bônus e atrelaram ao bônus e daí, para mim, perdeu o sentido como avaliação de sistema e não se presta para avaliar aluno, efetivamente. Então, eu acho o seguinte: avaliação externa é necessária para orientar a política, porque ela é diagnóstica. Sem diagnóstico você não tem planejamento. Nesse sentido, eu sou favorável. Agora, eu sou contra o bônus, falo aqui porque falei nos polos, andaram não gostando, estavam querendo telefonar, mas eu falei: - É o que penso, eu tenho o direito de pensar, se a gestão é democrática, eu também posso emitir minha opinião e eu acho que não resolve bônus, eu acho que a gente tem que melhorar o salário e ponto final. O bônus é injusto [...] (PALMA FILHO, J. C., entrevista. São Paulo, 2011. 16p.

Por sua vez, os Parceiros da Educação, porta-vozes das parcerias entre empresas/empresários e escolas da rede pública, sintetizam a concepção em voga ao afirmarem que a qualificação dos professores é o fator que mais influencia na capacidade dos alunos aprenderem. Daí a pressão pelas avaliações para se medir a competência dos professores, tais como a Prova Mérito. Contudo, tais provas revelam a manipulação governamental, visto que seus critérios de concessão do benefício ao trabalhador são obscuros, pois o “candidato” não possui acesso a sua prova, não lhe é permitido recorrer ao resultado e nem é divulgada uma matriz que elucide o que se desejava que o candidato reproduzisse, o que a nosso ver revelaria transparência e adesão a um modelo de avaliação avançado.

Quanto aos alunos, a medição da qualidade da educação é obtida por meio de testes (assessment). Surge daí, a centralidade assumida pela avaliação de sistema no Estado de São Paulo, pois embora sejam divulgados que os objetivos das avaliações são voltados ao diagnóstico das aprendizagens e o seu monitoramento, a ênfase tem sido dada ao uso dos resultados para responsabilização dos profissionais da educação, gerando polêmica, visto que tais profissionais são eleitos os bodes-expiatórios do quadro educacional, minimizando outras variáveis, ou na linguagem dos economistas, insumos. Aliás, conforme já apontamos anteriormente, são ressaltadas evidências empíricas que demonstram que não há relação sistemática entre aumento de insumos e desempenho escolar.

Para se ter uma ideia do investimento do SARESP, de acordo com o demonstrativo de despesas da SEE/SP referente a 2011, o total empenhado e liquidado referente às despesas para a sua realização, incluindo pré-teste de itens a serem utilizados nas próximas edições da avaliação foi de R\$31.155.499,00. Todo esse dinheiro poderia ser investido na melhoria cotidiana da escola pública, por exemplo, na constituição de salas com menos alunos, construção de escolas, salário digno aos trabalhadores da educação etc.

Freitas (2011), citando Ravitch (2010) nos lembra de que a tentativa de avaliar o professor com base no desempenho do aluno é no mínimo controversa, pois os testes sempre contêm algum grau de erro, intrínsecos à medida ou produzidos no ato da aplicação por imperícia ou fraude (Freitas, 2011, p. 291).

Diante disso, o que dizemos então das fraudes, como por exemplo, da escola mais bem avaliada em 2011, a EE Reverendo Augusto da Silva Dourado, em Sorocaba, cujos alunos confirmaram que foram ajudados pelos professores?

Ou então, o que dizemos sobre as promessas da SEE/SP de entregar um notebook aos melhores colocados do 3º ano do Ensino Médio no Saresp 2011 e que até hoje não foram entregues, gerando revolta por parte dos alunos. Alíás, não foi nem mesmo explicado como seriam identificados os alunos que receberiam o prêmio, vez que a avaliação é diagnóstica do sistema, nunca tendo sido divulgado o desempenho individualizado dos alunos.

Finalmente, é importante elucidarmos que o Programa Educação – Compromisso de São Paulo é o Plano de Ação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, até 2030. Sua construção, conforme apontado anteriormente, foi realizada pela Consultoria americana Mckinsey & Company, cujos relatórios contemplam todas as ações, estrategicamente planejadas, com detalhamento de todas as intervenções, marcos de implementação, macroestratégias etc.

Paralelamente (ou posteriormente), o Programa de Gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para o período de 2011-2014, foi anunciado como resultante do diagnóstico e propostas coletadas durante os Encontros com o Secretário, realizados em 2011.

Portanto, a estratégia utilizada para por em prática o Plano de Ação da SEE/SP foi dar voz as profissionais da educação. Contudo, o processo foi fraudulento, vez que a participação foi simulada, destinada a legitimar decisões tomadas por outros (pelos

empresários, pela Mckinsey, pelo nível central) e que nunca estiveram na pauta de discussão. Eis o que Gentili (1998), elucida com propriedade:

De fato, a manipulação governamental não se limita apenas ao estabelecimento de uma agenda inalterável e com resultados prefixados. Expressa-se também no fato de que as decisões de governo nunca são enunciadas como tais, mas são encobertas sob supostos “acordos gerais”, “coincidências comuns” e toda uma série de estratégias discursivos destinados a diluir e mascarar o conflito e criar a falsa imagem de comunidade homogênea de interesses. A artificial agenda neoliberal transforma-se no conteúdo de um milagroso consenso, sobre cujas premissas e princípios elementares todos, supostamente, concordam. Aquilo que não é senão uma decisão autocrática dos governos neoliberais acaba tornando-se “interesse comum”. Tal “acordo” vai adquirindo autonomia e, por obra e graça da metafísica, termina antepondo-se à própria comunidade da qual supostamente surgiu. Daí que, se as maiorias não o apoiam e não o cumprem, elas convertem-se em violadoras do acordo. Em suma, para melhorar a educação tem-se de fazer o que “todo mundo concorda que tem que ser feito”. Para fazê-lo, é preciso “pactuar”[...] Mas, se as maiorias não aceitam “fazer o que todo mundo concorda que tem que ser feito”, as próprias maiorias se tornam anti-majoritárias e inimigas do “consenso pactuado”[...] o solilóquio neoliberal alcança assim a dimensão mais profunda de seu sentido grotesco (GENTILI, 1998, p. 68).

CONCLUSÃO

Fazer uma retrospectiva dos últimos dezoito anos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) na condução do Estado de São Paulo revelou que, embora haja idiosincrasias de cada governador, há um projeto estratégico sendo implantado na rede estadual de educação que vai ao encontro de uma reforma gerencial, isto é uma reforma ancorada na ascensão de um projeto político que visa à inserção do Estado de São Paulo no cenário mundial neoliberal (ou pós-neoliberal). Nesse sentido, o PSDB tem o mérito de colocar em prática sua proposta para a Educação num continuum que se iniciou em 1995. Eis a sua auto-definição:

Somos acima de tudo pessoas com coragem para lutar por aquilo em que acreditamos. O que pode nos distinguir de outros partidos não são tanto nossos ideais em si mesmos – democracia, justiça, desenvolvimento, soberania nacional. A diferença estará na clareza com que soubermos traduzir os ideais em objetivos específicos, na firmeza para perseguir esses objetivos (Novo Programa do Partido PSDB, 2007, p.24).

Na proposta do partido está contido um projeto sério, racional e coerente ao capitalismo na fase atual, que englobou a substituição do modelo de administração pública burocrática, visto como anacrônico e ineficiente, pelo modelo da administração pública gerencial, o que significou a eleição do economicismo na educação, resultando no embate ideológico entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais, incluindo nesse rol os administradores de empresas, economistas, advogados e demais executivos e consultores empresariais, tais como os da Mckinsey & Company e os Parceiros da Educação.

Em síntese, é possível perceber que as reformas propostas desde 1995 englobaram ações estruturais relacionadas à gestão pedagógica, a saber: criação de avaliação externa (SARESP), Programa de Correção de Fluxo Escolar, Progressão Continuada, Proposta Curricular, IDESP, Escola e Programa de Ensino Integral, Ensino Médio Técnico.

Sem dúvida, a medida mais polêmica foi a Progressão Continuada, que prometeu ser a personificação da democratização de ensino. Porém, sofre por conta de ter sido efetivada na rede de maneira extremamente autoritária e sem a criação de mecanismos eficazes de inclusão da classe desfavorecida, o que resultou numa eliminação adiada dos educandos.

Somada a questão apontada anteriormente, há a opção totalizadora de que é a medição de qualidade das escolas e dos professores se dá por meio de avaliação externa. Neste contexto, a Secretaria Estadual da Educação demonstra a crença que a mensuração de resultados de aprendizagem é o único critério a ser considerado, esquecendo-se de sua responsabilidade nos resultados pífios alcançados. Como bem nos lembra Freitas (2007): “Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do passado de ontem e de hoje” (FREITAS, 2007, p.975).

Há uma confusão, pois “a relevância que hoje se atribui à avaliação de desempenho discente reside no entendimento de que se avalia é a própria “qualidade de ensino” ou da “educação”, e é nesses termos que setores governamentais e outros segmentos representativos da sociedade costumam apresentá-la e, eventualmente, discuti-la” (Silva, 2009 p. 548).

Porém, tentar instituir a competição entre escolas, pressão dos pais ou punição financeira aos profissionais da educação ao não se atingirem metas determinadas pelo governo são princípios equivocados, pois boa educação não se obtém pela estratégia de testar as crianças e envergonhar educadores, tal como Ravicth (2010) nos mostra sobre a reforma educacional americana, que, aliás é o referencial teórico-metodológico da SEE/SP. Além do que, a pressão gerada para se atingir os índices do IDESP já resultaram em empobrecimento do currículo (preparação para a prova) e fraudes, o que já era esperado, visto que o modelo americano já passou por essas fases.

Na realidade, o que foi possível constatar é que não medimos os professores nem os alunos nem a qualidade da educação, só conseguimos ocultar a má qualidade da educação para a sociedade e com isso foram (são) “formados cidadãos” diplomados e analfabetos funcionais.

Diante dessa constatação, os professores foram eleitos os culpados da situação, ou seja, apenas um dos pólos foi responsabilizado: a escola, desresponsabilizando o Estado e suas políticas. Como bem lembra Setúbal (2010, p.359): “A responsabilização

tem a ver com os resultados da escola, mas também com as políticas educacionais que deem suporte aos resultados; é uma estrada de mão dupla”.

Além disso, a Proposta Curricular trouxe no bojo o vício autoritário das políticas educacionais e foi visto como esvaziador do trabalho docente, significando falta de autoria e de autonomia dos profissionais da Educação. O professor tornou-se um mero repetidor de conteúdos elaborados por outrem, alíás, com erros crassos, tais como mapa com dois Paraguais.

Por sua vez, a criação das Escolas de Tempo Integral e mais recentemente o Programa de Ensino Integral estão sendo tentativas de melhorar a qualidade da educação. Porém, pecam por servirem de vitrine, pois não é possível estender o modelo para todas as escolas públicas. Logo, é uma medida excludente, tal qual a criticada Escola Padrão das gestões anteriores.

Em relação à pretensa política de valorização docente, merece destaque a efetivação de um contingente expressivo de docentes nas últimas décadas. Porém, o salário pago a esses profissionais sempre está abaixo do mercado. No último concurso, realizado em 2011, o salário anunciado foi de R\$ 454,66 para a jornada de 12 horas, R\$909,32 para a de 24 horas e de R\$1.515, 53 para a jornada de 40 horas. Por outro lado, foram criados cargos na área da Educação de Executivo Público com salário de R\$ 2.700,00.

Outra medida de impacto, a mudança da forma de contratação dos professores temporários, criando-se um contrato por tempo determinado, significou a imersão do professorado na condição de proletariado, cujos atributos existenciais são descritos por Alves (2009, p. 81), entre eles, subalternidade, acaso e contingência, insegurança e desconforto existencial, incomunicabilidade, deriva pessoal e sofrimento, risco e periculosidade, invisibilidade social e desencantamento. A “quarentena” em que o professor fica desligado do Estado para não ter vínculo empregatício significou a reestruturação produtiva na Educação. Eis um ataque direto ao trabalhador público que na condição de “contratado” perde o status de funcionário público.

Paralelamente a tal discurso, o Bônus Mérito foi instituído como prêmio aos “bons professores”, inaugurando assim uma forma manipuladora e perversa de distribuição de verbas destinadas ao pagamento dos professores.

Por sua vez, a Prova Mérito foi anunciada como possibilidade de ascensão salarial. No entanto, foi contestada por ser discriminatória e ferir a isonomia salarial, além de ser um oásis inalcançável.

Diante disso, a ideia de aumentar a atratividade da carreira docente, tornando-a uma das profissões mais desejadas revela-se letra morta, vez que as condições de trabalho dos profissionais da educação rumam em caminho diverso. A ideia de construir uma carreira na educação pública é esvaziada, pois ser professor categoria O é precário demais para um aspirante com alto potencial no mercado de trabalho.

Desse modo, a docência tem sido uma função de passagem, não se criando vínculo com a profissão. Muitas vezes o professor migra para outra área. Além disso, o contingente de profissionais em fase final de carreira é expressivo e não se vislumbra a substituição por profissionais em número suficiente e com formação plena.

Atualmente, o Processo Seletivo Simplificado para contratação de docentes (medida necessária para selecionar um profissional) tornou-se inócuo, visto que o número de inscritos, mesmo contando com os “reprovados” que assumem a docência, não é suficiente para suprir a necessidade de profissionais nas escolas públicas, sendo necessário manter um cadastro durante todo o ano letivo e incluindo os estudantes de curso superior no 1º semestre, significando, portanto, um retrocesso, lembrando uma situação pretensamente superada no Estado mais rico da federação: “a dos professores leigos”.

Quanto às medidas que envolvem parcerias público-privada e o oferecimento de Ensino Técnico ou Curso de Línguas em instituições particulares, significam o encolhimento do Estado em relação à escola pública. Isto é, transfere-se para a rede privada o papel que cabe ao Estado, transferindo com isso, recursos que deveriam ser investidos na manutenção e aprimoramento da escola pública.

Por conta da constatação do autoritarismo das medidas impostas, houve por parte do Governador Alckmin a utilização da estratégia de dar voz aos profissionais da Educação. Na primeira gestão houve o Fórum “A educação dos nossos sonhos” e na gestão atual os Encontros com o Secretário, momento em que a rede realizou um diagnóstico e propôs soluções. Nesse sentido, a proposta do governo foi à construção de uma política educacional de forma coletiva, uma política de participação, com fundamentação democrática.

Contudo, os mecanismos de participação parecem não dar conta do distanciamento criado entre a administração pública e os profissionais da educação, até porque o planejamento estratégico para a educação até 2030 foi previamente traçado. Embora haja uma campanha publicitária para divulgar o Programa “Educação Compromisso para São Paulo”, tal plano para a educação desconsiderou a construção de

um Plano Estadual para a Educação do Estado de São Paulo, o que seria um projeto para a educação verdadeiramente democrático.

Em síntese, a reforma educacional proposta ao longo dos últimos dezoito anos teve como referencial teórico-metodológico a administração pública gerencial, vista como a forma moderna de gestão pública, cuja inspiração provém da administração de empresas. Assim, a educação, cujo diagnóstico é o de crise profunda, passou a ser vista como um “negócio” a ser administrado. Por esse motivo coube aos “experts” traçarem diretrizes para que a improdutividade, a ineficiência do sistema educacional, que geravam a falta de qualidade das escolas, fosse combatida. Disso decorre o silenciamento dos profissionais da Educação.

Portanto, a reforma da educação proposta nas últimas décadas para o Estado de São Paulo alterou substancialmente a escola pública, imprimindo-lhe uma feição mercadológica, afastando-a de seu fim precípua, que é o de formar indivíduos autônomos e não apenas mão de obra para o mercado de trabalho. Valeu-se, para tanto, do desmantelamento do sistema educacional, da pauperização e desvalorização econômica e intelectual de seus agentes. Como diz o Prof^o Luiz Carlos de Freitas (2011): “A Educação passou a ser assunto importante demais na atual fase do capitalismo para ser deixada nas mãos dos Educadores”.

REFERÊNCIAS

- ALCKMIN, G. **Discurso de Posse**, jan 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/853674-leia-integra-do-discurso-de-posse-de-geraldo-alckmin-no-palacio-dos-bandeirantes.shtml>. Acesso em: 10 out. 2011.
- ADRIÃO, T.M.F. **Autonomia monitorada como eixo de mudança**: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, 2001.
- ADRIÃO, T. M. F. Estratégias político-institucionais para a oferta da educação pelos municípios: algumas consequências da descentralização. In: Gouveia, A. B.; SOUZA, R.; TAVARES, T. (orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. 1 ed. Curitiba: editora UFPR, 2006 (p. 271 – 284).
- ADRIÃO, T. M. F. Apontamentos sobre consequências da privatização da gestão educacional para educação pública. **Revista Apase**. São Paulo: Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, ano IX, n.13, mai. 2012.
- AFONSO, A. J. Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os ajustamentos neo-reformistas. In: CATANI, A. M.; PORTELA, R.(Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- AGUIAR, S. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. Secretaria da Educação. São Paulo: SE, 2013.
- ALBURQUERQUE, A; ROCHA, P. **Sincronismo organizacional**: como alinhar a estratégia, os processos e as pessoas. São Paulo: Editora Saraiva, 2007, p. 15.
- ALMEIDA, A.M.F. O assalto à educação pelos economistas. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.20, n.1, 2008.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez Editora, 1982.

- ARELARO, L. R. G. **A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências.** In: *Municipalização do ensino no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- ARELARO, L. R. G. Formação e implementação das políticas públicas em educação e as parecerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política. In: **Educação & Sociedade.** 100, vol 28, nº especial , p; 899 – 919, 2007.
- BARRETO, E. S. Sá & ARELARO, L. R. G. A municipalização do ensino de 1º grau: tese controversa. **Em Aberto**, Brasília, S(29):1-13, jan. mar. 1986.
- BASÍLIO, J. R. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009).** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- BAUER, A. Uso dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol 91, nº228, maio/ago.2010 (p. 315-344).
- BIANCHETTI, R,G, **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BONAVIDES, P. **Ciência política.** 10 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1998.
- BORGES, Z. P. **Política e educação: análise de uma perspectiva partidária.** Campinas: Graf. FE; Hortograph, 2002.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Presidência da república, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995.
- CALDERÓN, A. I.; OLIVEIRA JUNIOR, R. G. Sistema de avaliação e rendimento escolar do Estado de São Paulo: uma abordagem na linha do tempo. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação.** Juiz de Fora, n. 2, v. 2, p. 62 – 77, 2012.
- CARVALHO, J. S. O declínio do sentido público da educação. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol 89, nº 223, set/dez 2008.
- CORTINA, R.L. **Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma análise política sob a perspectiva da modernização.** Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, USP, 2000.
- COSTA, A. L. **Elementos para um novo modelo de supervisão regional.** Apostila Redefor, USP, 2011.

- DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do estado**. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DANTAS, G. K. G. **Censo crítico dos professores da escola pública do Estado de São Paulo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade estadual Paulista, Marília, 2005.
- DANTAS, G.K.G. **Representações sociais sobre a escola pública paulista: do fórum A escola dos nossos sonhos ao pesadelo do Plano Estadual de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- DIAS, M. C. N. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernando Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010 (Coleção Excelência em gestão educacional).
- DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- ENGERS, M. E.A (Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para a reflexão**. In: Seminário de Pesquisa educacional do Curso de Doutorado da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS 1996. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- ENQUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA. T.T. (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 93 – 110.
- FAORO, R. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ática, 1994.
- FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol 28, num.100, outubro, 2007 (p.965-987).
- FREITAS, L. C. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, A. A. **Políticas públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (p. 279 -302).
- FREITAS, L. C. **O papel do supervisor na gestão do ensino paulista**. São Paulo, APASE, 2011 (Comunicação Oral).
- FREITAS, L. C. Educadores versus reformadores empresarias: a disputa pela agenda educacional. **Revista Apase**. São Paulo: Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, ano IX, nº13, maio de 2012

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984
- GALL, N.; GUEDES, P. M. **A reforma educacional de Nova York**: possibilidades para o Brasil. São Paulo: Instituto Fernando Braudel: Fundação Itaú Social, 2009. (Coleção excelência em gestão educacional).
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GENTILI, P.; SUÁREZ, D. et al. Reforma educativa y lucha docente em América latina. **Educação & Sociedade**: Campinas, vol 25, n.89, p.1251-1274, set/dez, 2004.
- GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GOROSTIAGA, J. M.; VIEIRA, L.M. F. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990-2010. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- HELOANI, J. R. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. **Revista Apase**. São Paulo: Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, ano XI, n.103, mai. 2012.
- KLÉBIS, A.B.S de O. **Concepção de gestão escolar**: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola do estado de São Paulo: 1990-2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- MACHADO, L.M. **Teatralização do poder**: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- MAGNONI JUNIOR, L. **Globalização, neoliberalismo e exclusão calculada**: reflexões sobre o ensino de Geografia, 1999 (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências- UNESP/Marília.
- MARRACH, S. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR, P. (org). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção Questões da nossa época, v.61).
- MARTINS, A.S.; NEVES, L.M.W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L.M.W (org). **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.
- MESZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

- MESZÁROS, I. **O desafio do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MICHÉA, J.C. **L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes**. Paris: Climats, 2006.
- MENEZES-FILHO, N; RIBEIRO, F. P. Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. In: VELOSO, F. PESSÔA, S. HENRIQUES, R. GIAMBIAGI, F. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- MINER, B. Why I don't vouch for vouchers. **Educational Leadership**, v.56, n2, 1998 (p 40-42).
- MORAES, R.C. Reformas neoliberais e política pública: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade**: Campinas, v.23, n.80, set/2002, p.13-24.
- MONTANO, C. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, T; PERONI, V (ORGS). **Público e privado na Educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
- NAMO DE MELLO. G. Profesores para la igualdad educacional em América Latina: calidad y nadie de menos. In: **Revista Prealc nº1**: Protagonismo Docente em el cambio educativo. Santiago de Chile, Julio, 2005. OREALC-UNESCO.
- NOVAES, F. P. In: SÃO PAULO (Estado)- Secretaria da Educação. Grupo de Legislação Educacional- **Reorganização da Secretaria de Estado da Educação** – Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama, 2011
- NOVO PROGRAMA DO PSDB, de 23/11/2007. Disponível em www.psdb.org.br/psdb/programa/ . Acesso em 10/02/2013.
- OHNO, T. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Bookman, 1997.
- PALMA FILHO, J. C. As políticas públicas de educação paulista e seus reflexos na escola e em Órgãos da Educação. **Revista Apase**. São Paulo: Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, ano VIII, nº10, maio de 2009.
- PALMA FILHO, J. C. Entrevista [dez.2011]. Entrevistador: Gisele Kemp G. Dantas. 3 arquivos mp3 (100 min)
- PINASSI, M.O. **Da miséria ideológica à crise do capital**: uma reconciliação histórica. São Paulo: Boitempo, 2009.

PROGRAMA DO PARTIDO PSDB, de 25/06/88. Disponível em www.psdb.org.br/psdb/programa/. Acesso em: 10/02/2013.

RAVITCH, D. **The death and life of the great american school system**: how testing and choice are undermining education. United States: Basic Books, 2010.

REIS, Martha dos. As contradições entre o discurso e a prática da Secretaria da educação do Estado de São Paulo. **Revista Org & Demo**, v.6, Jan.-Jun./Jul.-Dez., p 85-102, 2005.

SÁ, V. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, volume 89, nº 223, set/dez 2008. MEC-INEP (p 425-444).

SAVIANI, N. Elementos para a discussão da estrutura e organização do currículo para a rede estadual de educação de São Paulo. **Revista Educação & Cidadania**. Campinas, SP: Editora Átomo, ano 1, n. 1, 2001, p. 29 36.

SAUVIAT, C. Os fundos de pensão e os fundos mútuos: principais atores da finança mundializada e do novo poder acionário. In: CHESNAIS, F. (org.) **A Finança Mundializada**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SILVA, F. L. et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: ANNABLUME: FUNDAÇÃO UNESP, 1996.

SILVA, A. A. **Análise política e políticas educacionais**: tendências e perspectivas teórico-metodológicas. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, **16** (1) 35-43, jun. 2008

SCHIMITT, Alcione Vicente. O Programa Nacional de Publicização (PNP). **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1187, 1 out. 2006. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/8994>>. Acesso em: 14 jan.2013

SCHULMEYER, A. Estado actual de la evaluación docente em trece países da America Latina. PREAL (Program de Promoción de la Reforma educativa em América Latina y El Caribe). In: **Maestros em América Latina**: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Editorial San Marino, julho 2004

SETUBAL, M,A. Equidade e desempenho escolar: é possível alcançar uma educação de qualidade para todos? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, volume 91, nº 228, maio/ago 2010. MEC-INEP (p 345 - 366).

SOARES, J. F; MAROTTA, L. Desigualdades no sistema de ensino fundamental brasileiro. In: VELOSO, F. PESSÔA, S. HENRIQUES, R. GIAMBIAGI, F. **Educação básica no Brasil**: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

SOUZA, S. C. **Mecanismos de quase-mercado na educação escolas pública brasileira.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

TELLO, C. Perspectivas Discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. **Políticas educacionais e trabalho docente.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Fino Traço, 2011.

VELOSO, F. PESSÔA, S. HENRIQUES, R. GIAMBIAGI, F. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VOORWALD, H. J. C.; PALMA FILHO, J. C. P. **Políticas públicas e educação: diálogo & compromisso.** Vol. 1. São Paulo: SE, 2013.

THERBORN, G. La historia no terminó. In: SADER, E. GENTILI, P. (com). **La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social.** 2 ed. Buenos Aires: Eudeba: Clacso, 2003.

WOMACK, J. P. et al. **A máquina que mudou o mundo.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 2007.

Documentos oficiais

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº.9394 de 20/12/1996. (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 24 de dezembro de 1996 (Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (1974). Lei Complementar nº 500 de 13 de novembro de 1974 (Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas).

SAO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (1997). Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. (Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 963, de 16 de dezembro de 2004 (Dispõe sobre a evolução funcional do quadro do magistério e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2008). Lei Complementar nº 1.080 de 17 de dezembro de 2008. (Institui o Plano Geral de Cargos, Vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2009). Lei Complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009. (Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas).

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação (2009). Lei Complementar nº 1.097, de 27 de julho de 2009 (Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2011). Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011 (Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e da providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 6.544, de 22 de novembro de 1989 (Dispõe sobre o estatuto jurídico das licitações e contratos pertinentes a obras, serviços, compras, alienações, concessões e locações no âmbito da Administração Centralizada e Autárquica do Estado).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2007) Lei SE nº1010 de 1 de junho de 2007 (Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM, e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de educação (2012) Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio do Período Integral, e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de educação (2012) Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164/2012, que institui o regime de dedicação Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de dedicação Plena e Integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (1976). Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 (Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (1995). Decreto nº 39.902, de 01 de janeiro de 1995 (Reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (1995). Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (Institui o Programa de Reorganização das Escolas da rede Pública estadual e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação (2003). Decreto nº 48.298 de 3 de dezembro de 2003 (Dispõe sobre a implantação dos Programas de Formação Continuada, destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, de que trata a Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2011). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2011). Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 (Reorganiza a Secretária da Educação e dá providências correlatas).

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (1997). Deliberação CEE nº 09/1997 (Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental).

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação (1995). Parecer CEE nº 674/1995 (Projeto de Reorganização das Escolas da Rede Estadual).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (1996). Resolução SE nº 77 de 03/07/1996 (Institui na rede estadual de ensino paulista a reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental).

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação (1998). Resolução SE nº 21 de 05/02/1998 (Dispõe sobre a progressão parcial de estudos para alunos do ensino médio das escolas da rede estadual).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2009). Resolução SE nº 68/2009 (Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009 e dá providências correlatas).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2009). Resolução nº 73/2009 (Dispõe sobre a convocação de docentes para reassumir o exercício das respectivas funções).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2009). Resolução SE nº 67/2009, de 01 de outubro de 2009 (Delega competência para celebração de contratos por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2011). Resolução SE nº 52/2011, de 09 de agosto de 2011 (Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2011). Resolução SE nº 60 de 30 de agosto de 2011 (Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação).

SÃO PAULO (Estado). Comunicado SE, de 22/03/1995 (Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2010). Comunicado DRHU, de 02/08/2010 (Dispõe sobre a convocação e Regulamento do Curso de Formação Específica- Terceira Etapa do concurso dos Professores de Educação Básica II).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação (2010). Comunicado CENP de 11/07/2011 (Dispõe sobre o Plano de Formação Continuada dos Professores e Gestores).

ANEXOS

ANEXO A - Classificação das funções de serviço público, de acordo com a Resolução SE nº56/2011.

A – ORGÃOS CENTRAIS

1 - Chefia de Gabinete, ficam classificados:

- a) 2 de Diretor Técnico III –, sendo:
 - a.1) 1 para o Grupo de Legislação Educacional;
 - a.2) 1 para o Departamento de Administração.
- b) 2 de Diretor Técnico II –, sendo:
 - b.1) 1 destinada ao Centro de Cerimonial e Eventos; subordinada à Chefia de Gabinete;
 - b.2) 1 para o Centro de Comunicações Administrativas, do Departamento de Administração.
- c) 1 de Diretor II, para o Centro de Zeladoria, do Departamento de Administração.
- d) 4 de Diretor I, para os Núcleos de Expediente (I a IV), do Centro de Comunicações Administrativas, sendo:
 - d.1) 1 para o Núcleo de Expediente I;
 - d.2) 1 para o Núcleo de Expediente II;
 - d.3) 1 para o Núcleo de Expediente III;
 - d.4) 1 para o Núcleo de Expediente IV.

2 - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” ficam classificados:

- a) 1 de Coordenador, para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”;
- b) 5 de Diretor Técnico III –, sendo:
 - b.1) 1 para o Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada;
 - b.2) 1 para o Departamento de Apoio Logístico;
 - b.3) 1 para o Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância;
 - b.4) 1 para o Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa;
 - b.5) 1 para o Centro de Referência em Educação “Mário Covas” – CRE.
- c) 11 de Diretor Técnico II, sendo:
 - c.1) 4 para o Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada, sendo:
 - c.1.1) 1 para o Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica;
 - c.1.2) 1 para o Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Gestores da Educação Básica;
 - c.1.3) 1 para o Centro de Avaliação;
 - c.1.4) 1 para o Centro de Certificação.
 - c.2) 3 para o Departamento de Apoio Logístico, sendo:
 - c.2.1) 1 para o Centro de Suporte de Material Didático;
 - c.2.2) 1 para o Centro de Suporte Operacional;
 - c.2.3) 1 para a Secretaria Geral.
 - c.3) 2 para o Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação à Distância, sendo:
 - c.3.1) 1 para o Centro de Infraestrutura e Tecnologia Aplicada,

- c.3.2) 1 para o Centro de Criação e Produção.
- c.4) 2 para o “Centro de Referência em Educação Mário Covas - CRE”, sendo:
 - c.4.1) 1 para o Centro de Biblioteca e Documentação,
 - c.4.2) 1 para o Centro de Memória e Acervo Histórico.
- d) 1 de Diretor I –, para o Núcleo de Apoio Administrativo.

3 - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, ficam classificados:

- a) 2 de Diretor Técnico III –, sendo:
 - a.1) 1 para o Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula,
 - a.2) 1 para o Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica.
- b) 11 de Diretor Técnico II –, sendo:
 - b.1) 7 para o Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, sendo:
 - b.1.1) 1 para o Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais;
 - b.1.2) 1 para o Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional;
 - b.1.3) 1 para o Centro de Educação de Jovens e Adultos;
 - b.1.4) 1 para o Centro de Atendimento Especializado;
 - b.1.5) 1 para o Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais;
 - b.1.6) 1 para o Centro de Projetos Especiais,
 - b.1.7) 1 para o Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério.
 - b.2) 4 para o Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula, sendo:
 - b.2.1) 1 para o Centro de Demanda Escolar e Planejamento da Rede Física;
 - b.2.2) 1 para o Centro de Matrícula;
 - b.2.3) 1 para o Centro de Gerenciamento da Municipalização do Ensino,
 - b.2.4) 1 para o Centro de Vida Escolar.
- c) 1 de Diretor I, para o Núcleo de Apoio Administrativo.

4 - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, ficam classificados:

- a) 1 de Coordenador -, para Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.
- b) 4 de Diretor Técnico III –, sendo:
 - b.1) 1 para o Departamento de Informação e Monitoramento;
 - b.2) 1 para o Departamento de Avaliação Educacional;
 - b.3) 1 para o Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital, e
 - b.4) 1 para a Central de Atendimento.
- c) 9 de Diretor Técnico II, sendo:
 - c.1) 2 para o Departamento de Informação e Monitoramento, sendo:
 - c.1.1) 1 para o Centro de Informação e Indicadores Educacionais,
 - c.1.2) 1 para o Centro de Monitoramento de Resultados.
 - c.2) 2 para o Departamento de Avaliação Educacional, sendo:
 - c.2.1) 1 para o Centro de Planejamento e Análise de Avaliações,
 - c.2.2) 1 para o Centro de Aplicação de Avaliações.
 - c.3) 3 para o Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital, sendo:
 - c.3.1) 1 para o Centro de Planejamento e Integração de Sistemas;

- c.3.2) 1 para no Centro de Inclusão Digital,
- c.3.3) 1 para o Centro de Instalações e Equipamentos.
- c.4) 2 para a Central de Atendimento, sendo:
 - c.4.1) 1 para o Centro de Programação do Atendimento, e
 - c.4.2) 1 para o Centro de Operação do Atendimento.
- d) 1 de Diretor I –, para o Núcleo de Apoio Administrativo.

5 - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares, ficam classificados:

- a) 1 de Coordenador - para Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares.
- b) 3 de Diretor Técnico III –, sendo:
 - b.1) 1 para o Departamento de Alimentação e Assistência ao Aluno;
 - b.2) 1 para o Departamento de Gestão de Infraestrutura, e
 - b.3) 1 para o Departamento de Suprimentos e Licitações.
- c) 9 de Diretor Técnico II –, sendo:
 - c.1) 2 para o Departamento de Alimentação e Assistência ao Aluno, sendo:
 - c.1.1) 1 para o Centro de Supervisão e Controle do Programa de Alimentação Escolar,
 - c.1.2) 1 o Centro de Serviços de Apoio ao Aluno.
 - c.2) 3 para o Departamento de Gestão de Infraestrutura, sendo:
 - c.2.1) 1 para o Centro de Planejamento e Acompanhamento de Obras e Serviços de Engenharia;
 - c.2.2) 1 para o Centro de Equipamentos e Materiais, e
 - c.2.3) 1 para o Centro de Normatização e Acompanhamento de Utilidades Públicas.
 - c.3) 4 para o Departamento de Suprimentos e Licitações, sendo:
 - 3.1) 1 para o Centro de Planejamento e Normatização de Compras e Licitações;
 - 3.2) 1 para o Centro de Processamento de Licitações e Contratos;
 - 3.3) 1 para o Centro de Normatização e Controle de Serviços Terceirizados, e
 - 3.4) 1 para o Centro de Logística de Distribuição.
- d) 5 de Diretor I –, sendo:
 - d.1) 1 para o Núcleo de Apoio Administrativo;
 - d.2) 4 para os Núcleos de Armazenamento (I a IV), do Centro de Logística de Distribuição, sendo:
 - d.2.1) 1 para o Núcleo de Armazenamento I;
 - d.2.2) 1 para o Núcleo de Armazenamento II;
 - d.2.3) 1 para o Núcleo de Armazenamento III,
 - d.2.4) 1 para o Núcleo de Armazenamento IV.

6 - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, ficam classificados:

- a) 1 de Coordenador -, para Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos.
- b) 2 de Diretor Técnico III –, sendo:
 - b.1) 1 para o Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos,
 - b.2) 1 para o Departamento de Administração de Pessoal.
- c) 8 de Diretor Técnico II –, sendo:
 - c.1) 4 para o Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos, sendo:
 - c.1.1) 1 para o Centro de Legislação de Pessoal e Normatização;
 - c.1.2) 1 para o Centro de Planejamento, Estudos e Análises;
 - c.1.3) 1 para o Centro de Planejamento do Quadro de Gestão da Educação,
 - c.1.4) 1 para o Centro de Qualidade de Vida.

- c.2) 4 para o Departamento de Administração de Pessoal, sendo:
 - c.2.1) 1 para o Centro de Vida Funcional;
 - c.2.2) 1 para o Centro de Ingresso e Movimentação;
 - c.2.3) 1 para o Centro de Cargos e Funções,
 - c.2.4) 1 para o Centro de Frequência e Pagamento.
- d) 1 de Diretor I –, para o Núcleo de Apoio Administrativo.

7 - Coordenadoria de Orçamento e Finanças, ficam classificados:

- a) 1 de Coordenador -, para Coordenadoria de Orçamento e Finanças;
- b) 3 de Diretor Técnico III, sendo:
 - b.1) 1 para o Departamento de Orçamento;
 - b.2) 1 para o Departamento de Finanças, e
 - b.3) 1 para o Departamento de Controle de Contratos e Convênios.
- c) 8 de Diretor Técnico II –, sendo:
 - c.1) 3 para o Departamento de Orçamento, sendo:
 - c.1.1) 1 para o Centro de Programação Orçamentária;
 - c.1.2) 1 para o Centro de Execução Orçamentária,
 - c.1.3) 1 para o Centro de Custos.
 - c.2) 2 para o Departamento de Finanças, sendo:
 - c.2.1) 1 para o Centro de Programação e Execução Financeira das Unidades Centrais,
 - c.2.2) 1 para o Centro de Programação Financeira das Diretorias de Ensino.
 - c.3) 3 para o Departamento de Controle de Contratos e Convênios, sendo:
 - c.3.1) 1 para o Centro de Acompanhamento e Controle de Contratos;
 - c.3.2) 1 para o Centro de Convênios, e
 - c.3.3) 1 para o Centro de Gestão do FUNDEB.
- d) 5 de Diretor I –, para a Coordenadoria de Orçamento e Finanças, sendo:
 - d.1) 1 para o Núcleo de Apoio Administrativo;
 - d.2) 4 para os Núcleos de Adiantamento (I a IV) do Centro de Programação e Execução Financeira das Unidades Centrais, sendo:
 - d.2.1) 1 para o Núcleo de Adiantamento I;
 - d.2.2) 1 para o Núcleo de Adiantamento II;
 - d.2.3) 1 para o Núcleo de Adiantamento III,
 - d.2.4) 1 para o Núcleo de Adiantamento IV.

B – DIRETORIAS DE ENSINO

8 - Diretoria de Ensino – Região Centro⁵³

- a) 2 de Diretor Técnico II –sendo:
 - a.1) 1 para o Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar; e
 - a.2) 1 para o Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura.
- b) 3 de Diretor Técnico I –, sendo:
 - b.1) 1 para o Núcleo Pedagógico;
 - b.2) 1 para o Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula,
 - b.3) 1 para o Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia.
- c) 1 de Diretor II –, para o Centro de Recursos Humanos.
- d) 7 de Diretor I –:

⁵³ Transcrevemos a situação da Diretoria Centro, pois cada Diretoria teve uma configuração diferente.

- d.1) 1 para o Núcleo de Apoio Administrativo;
- d.2) 1 para o Núcleo de Vida Escolar do Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar;
- d.3) 2 para o Centro de Recursos Humanos, sendo:
 - d.3.1) 1 para o Núcleo de Administração de Pessoal;
 - d.3.2) 1 para o Núcleo de Frequência e Pagamento;
- d.4) 3 para o Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura, sendo:
 - d.4.1) 1 para o Núcleo de Administração;
 - d.4.2) 1 para o Núcleo de Finanças, e
 - d.4.3) 1 para o Núcleo de Compras e Serviços.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com o Secretário Adjunto da Educação/SP, Dr. João C. de Palma Filho.

Objetivo da entrevista: Identificar e analisar as concepções de um integrante da rede de legitimidade⁵⁴ da SEE sobre a escola pública ideal (e real).

Perguntas	Tema	Intenção do pesquisador
O que o motivou a aceitar o convite para novamente atuar na SEE/SP?	Motivação para assumir a função de Secretário Adjunto da SEE/SP	Identificar a motivação.
Em sua opinião, o que mudou na educação do Estado de São Paulo desde a época de suas primeiras atuações?	Mudanças na educação	Descrever as principais mudanças na educação.
A educação pública de São Paulo vivencia uma crise?	Crise da escola pública	Opinar sobre a crise da escola pública paulista.
Quais os motivos que levam as escolas públicas a não terem qualidade?	Motivos da crise da escola pública	Opinar sobre os motivos da crise da escola pública
Qual o conceito de	Qualidade na educação	Definir o conceito de

⁵⁴ O termo “rede de legitimidade” refere-se ao conjunto de atores sociais que atuam para a articulação, constituição e divulgação de um discurso, com o objetivo de torná-lo hegemônico. Tal conceito é proposto por RICARDO FILHO, Geraldo Sabino. In: A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001). São Paulo: UNESP, 2005.

qualidade na educação? O termômetro é a avaliação externa?		qualidade adotado pela SEE
Após esse ano de trabalho, qual o diagnóstico da escola pública paulista? (Principais problemas – aspectos bons a serem destacados).	Diagnóstico da escola pública	Descrever os principais problemas da Educação no Estado de São Paulo.
Qual a escola concreta que temos? (Foi dito em artigo científico seu que o foco não é mais em uma escola abstrata, mas concreta, que temos diante dos nossos olhos).	Escola real	Avaliar a percepção do entrevistado em relação à escola pública atual.
8) Quais os avanços alcançados na área da educação pelo governo PSDB?	Avanços	Descrever os avanços da rede Estadual de Ensino.
9)Qual o arcabouço teórico ideológico que dá sustentação às medidas implantadas na rede?	Arcabouço teórico/ideológico	Identificar o arcabouço teórico/ideológico.
10) A reforma educacional americana é uma possibilidade para o Brasil?	Modelo americano	Identificar vinculação da política educacional paulista à americana.

11) Há parcerias estabelecidas entre a SEE e fundações privadas. Quais são elas e quais os objetivos?	Parcerias	Identificar as parcerias e seus objetivos.
12) Vivenciamos a opção por uma política de responsabilização dos professores e da gestão, mas não há uma inversão: reconhece-se que há problemas estruturais: prédios deteriorados, baixa atratividade na carreira, ocasionando desinvestimento dos profissionais, descontinuidade de projetos. Não deveria ser oferecida estrutura e depois vir a cobrança?	Responsabilização docente	Avaliar problemas na política de responsabilização docente.
13) Em um artigo intitulado “A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008”): o sr elenca medidas que considera necessárias para começar a reverter os baixos índices de rendimento escolar apresentado em nossas escolas: Autonomia crescente às unidades	Baixo rendimento escolar	Identificar as medidas para reverter os baixos índices de rendimento escolar.

<p>escolares para resolverem questões que lhe são próprias, tais como recrutamento de pessoal.</p> <p>Estabelecimento de metas estabelecidas em contrato de gestão a ser firmado entre a a ser cumprido pelas unidades escolares.</p> <p>O Sr poderia falar mais sobre tais medidas?</p>		
<p>14) Uma critica contundente à Escola padrão foi a sua impossibilidade de expansão para toda a rede. Os projetos atuais não correm esse perigo? (escola de tempo integral, residência educacional etc).</p>	<p>Expansão dos Projetos</p>	<p>Avaliar a capacidade de expansão dos projetos.</p>

APÊNDICE B - Quadro 16- Diagnóstico sobre Comunicação na Rede Estadual de Ensino

SOLICITAÇÃO	PROPOSTA DA SEE/SP
<p>Orientações verbais não fornecem suporte necessário ao Supervisor. Fornecer orientação por escrito.</p>	<p>As orientações verbais têm como base o texto legal, porém, para orientações mais detalhadas solicitamos que a pergunta nos seja enviada por escrito e serão respondidas da mesma forma, via e-mail.</p>
<p>Estabelecer constante diálogo entre as classes de servidores públicos e a SEE/SP.</p>	<p>Esta demanda já está sendo atendida, conforme as recentes publicações de grupos de trabalho constituídos pelos órgãos centrais da SEE com a participação de integrantes de escolas e diretorias de ensino na elaboração das orientações.</p>
<p>Melhorar a comunicação dos órgãos da Secretaria de Educação com as Unidades Escolares, pois muitas informações não chegam.</p>	<p>COGSP/CEI: Fortalecimento do sítio interno da SEE (Intranet/Edunet), para disseminação das informações, comunicados e legislação. As unidades escolares, diretorias de ensino e órgãos centrais acessariam mediante usuário e senha. Em elaboração DRHU - A Coordenadoria iniciou os contatos diretos com o servidor e o fará com as escolas quando for o caso. (EFAP) Além do Portal da EFAP que possui informações sobre as ações da Escola, utilizamos os Boletins da Rede do Saber para nos comunicarmos com a Rede</p>

Fonte: criado a partir de documento síntese dos Encontros com o Secretário.

APÊNDICE C - Quadro 17 - Diagnóstico sobre Demandas de Formação na Rede Estadual de Ensino.

SOLICITAÇÃO	PROPOSTA DA SEE/SP
<p>Capacitação para os professores trabalharem com Alunos com Necessidades Especiais (inclusive expansão do curso de LIBRAS). Proporcionar curso de LIBRAS aos funcionários administrativos</p>	<p>CENP: Curso de LIBRAS já iniciado e há programação para os demais.</p> <p>(EFAP) As vagas no curso de LIBRAS foram ampliadas e no REDEFOR criamos um curso de especialização oferecido pela UNESP.</p>
<p>Formação no trabalho de todos os setores da DER</p> <p>Curso de liderança, organização e outros</p> <p>Oferta de cursos de informática a todos os profissionais da educação</p>	<p>Os cursos de pequena duração serão adquiridos e administrados pelo DRHU e oferecidos para os funcionários que trabalham com RH. Ex.: curso de legislação on line. (Temos uma Agenda de Cursos)</p> <p>(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.</p> <p>Está previsto para 2011, contrato pelo DRHU, de 6 cursos específicos para atender aos funcionários da área meio. Ex.: Registro de Preço, Pregoeiro etc. (Temos uma Agenda de Cursos)</p> <p>(EFAP) Negociações em andamento com a Fundap, finalizando contratação.</p> <p>OS CURSOS PARA TODA A REDE SERÃO DADOS PELA EFAP, DECORRENTES DE NECESSIDADES DETECTADAS NA REDE.</p> <p>A CGRH SÓ FARÁ OTS E REUNIÕES. ESTA DEMANDA ESTÁ CONCLUÍDA EM NÍVEL DE CGRH.</p> <p>A EFAP está em negociações com a Fundap. Incluir nas reuniões dos dirigentes pautas envolvendo liderança</p>
<p>Proporcionar curso superior aos funcionários administrativos</p>	<p>DRHU: É possível atender ao pedido desde que sejam feitas Parcerias SEE/Universidades - via EFAP.</p> <p>(EFAP) Esta demanda está sendo atendida com parceria com o MEC por meio do Progestão</p>

<p>Ausência de formação continuada para o supervisor</p> <p>Formação continuada do PC</p>	<p>CENP: No 2º semestre de 2011, a CENP publicou seu Plano de Formação de Professores e Gestores, que prevê a formação continuada do educador, com foco na implementação do currículo e com a participação de toda a rede, tendo a escola como lócus privilegiado. Vale ressaltar que o Plano de Formação preve um Grupo de Referência na DE com a participação do Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores e Diretores de Escola. (EFAP) Já esta sendo atendido no escopo de implementação do REDEFOR.</p>
<p>Formação deficitária do professor: acadêmica e cultural.</p>	<p>CENP: A CENP têm trabalhado de forma permanente e continuada para suprir as deficiências/dificuldades dos profissionais, oferecendo, também, cursos realizados em parceria com Universidades e Bolsa Mestrado / Doutorado. (EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda. A adoção de algum tipo de remuneração precisa ser avaliada.</p>
<p>Capacitação dos professores eventuais com participação remunerada nos HTPC</p>	<p>CENP/EFAP: O uso de HTPC para formação já está sendo considerado. A adoção de algum tipo de remuneração precisa ser avaliada.</p>
<p>Formação do professor para bem utilizar o laboratório (Química, Física e Biologia).</p>	<p>CENP: As atividades práticas experimentais tem sido trabalhadas independentemente da escola ter ou não laboratório. (EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.</p>
<p>Ampliação dos cursos nas universidades públicas (qualificação profissional)</p>	<p>(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.</p>
<p>Capacitação das equipes escolares para formalização da prestação de contas.</p>	<p>EFAP: Elaborar formação para este segmento.</p>
<p>Ampliar os cursos de idiomas gratuitos para todos os professores (independente da disciplina) e demais profissionais da educação. Realizá-los em locais mais acessíveis.</p>	<p>(EFAP) Demanda será encaminhada</p>
<p>Direito a certificação de tutor presencial para o PCOP – Curso REDEFOR</p>	<p>(EFAP) Certificação já está em curso.</p>
<p>Cursos da Intel</p>	<p>(EFAP) Negociação em andamento com a Intel.</p>

Possibilitar aos professores de língua portuguesa que frequentem cursos como Letra e Vida e Ler e Escrever.	(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.
Inclusão dos supervisores nas capacitações de Gestão	(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.
Formação pedagógica para o PCOP e Supervisor (REDEFOR - formação continuada)	(EFAP) Já esta sendo atendido no escopo de implementação do REDEFOR.
Ampliar a oferta de cursos/ampliar para todos os segmentos/ tutores especializados	(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.
Promover a formação inicial e continuada do Professor Indígena	(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.
Os PCs devem obrigatoriamente acompanhar capacitações oferecidas aos professores da escola	(EFAP) depende do modelo. Em geral, ocorre.
Treinamento para utilização de equipamentos tecnológicos	(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.

APÊNDICE D - Quadro 18- Diagnóstico sobre modelos de formação na rede estadual de ensino.

SOLICITAÇÃO	PROPOSTA DA SEE/SP
Realização dos cursos de formação e orientações técnicas para os funcionários da grande São Paulo, centrados na própria região com internação facultativa.	(EFAP) A utilização de ferramentas de fórum e colaboração podem responder a boa parte das necessidades. O espaço da EFAP está disponível para encontros presenciais.
Revisão da sistemática atualmente adotada para a capacitação dos professores, baseada nos multiplicadores regionais, prejudicando a chegada da informação correta na ponta.	<p>CENP: No 2º semestre de 2011, a CENP publicou seu Plano de Formação de Professores e Gestores, que prevê a formação continuada do educador, com foco na implementação do currículo e com a participação de toda a rede, tendo a escola como lócus privilegiado.</p> <p>(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda. Cursos chegam a todos sem necessidade de multiplicadores.</p>
Redução do número de videoconferências, principalmente por streaming.	<p>CENP:A CENP tem observado a pertinência e necessidade da VC, bem como o estabelecimento de cronograma conjunto das equipes técnicas para o desenvolvimento de ações mais articuladas.</p> <p>(EFAP) Esta já é a política adotada pela EFAP. As videoconferências tem sido utilizadas como instrumento para gestão dos cursos e não mais como instrumento de ensino.</p>
Extensão do curso de formação aos ingressantes para os professores que já atuam na rede.	<p>DRHU: Havendo disponibilidade estes cursos poderiam ser ofertados pela EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores.</p> <p>(EFAP) Estão sendo ofertados aos professores da rede no curso Currículo e Prática Docente (CPD) cujo conteúdo é o mesmo.</p>
Cursos de Capacitação para todos os professores utilizando também as HTPC, nos moldes do Ensino Médio em Rede e Certificação para evolução funcional	<p>CENP:A certificação será discutida no âmbito da nova proposta do plano de carreira. A CENP está organizando as formações para que atinjam os professores nas escolas, junto com as Diretorias de Ensino, em um formato a ser decidido de acordo com as especificidades de cada região.</p> <p>(EFAP) A EFAP oferecerá cursos a distância, adaptando a</p>

	metodologia do Ensino Médio em Rede.
Cursos de especialização contratados pela Escola de Formação com clareza nos critérios de seleção dos cursistas	(EFAP) Todos os processos de inscrição dos cursos na EFAP são seguidos de documento que descreve forma e regras dos mesmos. (Os cursos do REDEFOR serão ampliados).
Formação profissional com capacitação no local de trabalho, fora do horário do professor, remunerada.	CENP: Esta demanda está sendo atendida pelo Programa Bolsa Mestrado / Doutorado. (EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda. A adoção de algum tipo de remuneração precisa ser avaliada.
As Videoconferências (VCs) deveriam permanecer no sítio da SEE	CENP: As videoconferências estarão disponíveis no Calendário Anual da SEE no site da Secretaria de Estado da Educação. (EFAP) As VCs já ficam disponíveis nos sites de cada um dos programas de capacitação.
Criação de fóruns regionais por área de conhecimento com reuniões semestrais	CENP/EFAP: A utilização de ferramentas de fórum e colaboração podem responder a boa parte das necessidades.
Formação de professores do Ciclo II e Ensino Médio nos moldes do oferecido no Programa "Ler e Escrever"	CENP: Os demais segmentos da educação básica terão formação continuada estruturada de forma específica de acordo com as suas necessidades, através dos núcleos de formação da CENP. (EFAP) adotamos modelo de formação específico ao EFII e EM, em função das características da escola.
Ampliação das formações na Diretoria de Ensino com convocação (afastamento do professor da sala de aula)	CENP/EFAP: A política atual da SEE prevê a formação continuada à distância ou por meio dos HTPCs, focando o trabalho do professor sem afastá-lo da sala de aula.
Estruturar a formação continuada dos PCs do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio nos moldes já implementados para o Ciclo I.	CENP: Os demais segmentos da educação básica terão formação continuada estruturada de forma específica de acordo com as suas necessidades, através dos núcleos de formação da CENP. (EFAP) Na medida do possível. Modelo de formação adotado atinge a todos os PCs facilitadores na DE.

<p>Capacitação de professores pela Oficina Pedagógica, com convocação em dias letivos e ênfase no currículo.</p>	<p>CENP: Ratificou-se no máximo 4 formações por ano, por componente curricular. (EFAP) A política de capacitação continuada atualmente adotada não prevê a retirada do professor da sala de aula, sendo adotadas ferramentas de ensino a distancia para que o servidor possa flexibilizar seus horários de estudo.</p>
<p>Certificação reconhecida/emitida pela própria instituição, com reconhecimento nacional</p>	<p>(EFAP) Os certificados emitidos pelas universidades já possuem reconhecimento nacional.</p>
<p>Alteração nos critérios dos cursos de especialização oferecidos pela rede (cursos da Redefor). Evitar a terceirização de serviços educacionais promovidos pelos órgãos centrais (CENP).</p>	<p>CENP: Não há terceirização de serviços educacionais e sim convênios com as Universidades Públicas Estaduais. (EFAP) Os critérios de acesso ao REDEFOR para a nova edição estão sendo reavaliados. A política da EFAP é contratar cursos externos que respondam às necessidades da SEE, com conteúdo alinhado ao currículo da Secretaria e ocorre para abranger o maior número de servidores possível.</p>
<p>Cursos de Capacitação, Atualização e Formação com Certificação</p>	<p>CENP: Os cursos com 30 horas ou mais homologados pela CENP já são certificados. (EFAP) A EFAP já fez tramitar processo para tornar-se apta à certificar seus alunos, fazendo-o em todos os cursos.</p>
<p>Centralização das capacitações e orientações na cidade de São Paulo (facilidade de acesso)</p>	<p>CENP/EFAP: Necessário avaliar custo das diárias, maior na cidade de São Paulo. Com a adoção de recursos de ensino a distância, há redução de deslocamentos. Além disso, a concepção da CENP é a formação "in loco", evitando-se o afastamento das profissionais de seu local de trabalho.</p>
<p>Maior articulação entre as áreas durante o processo de formação pela equipe da CENP, promovendo a interdisciplinaridade;</p>	<p>CENP: No 2º semestre de 2011, a CENP publicou seu Plano de Formação de Professores e Gestores, que prevê a formação continuada do educador, com foco na implementação do currículo integrado e articulado entre todas as áreas do conhecimento e as modalidades de ensino, com a participação de toda a rede, tendo a escola como lócus privilegiado. Vale ressaltar que o Plano de Formação prevê um Grupo de Referência na DE com a participação do Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores e Diretores</p>

	de Escola. (EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.
Realização de encontros anuais com PC.	CENP: No 2º semestre de 2011, a CENP publicou seu Plano de Formação de Professores e Gestores, que prevê a formação continuada do educador, com foco na implementação do currículo integrado e articulado entre todas as áreas do conhecimento e as modalidades de ensino, com a participação de toda a rede, tendo a escola como lócus privilegiado. Vale ressaltar que o Plano de Formação prevê um Grupo de Referência na DE com a participação dos Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores e Diretores de Escola. (EFAP) A utilização de ferramentas de fórum e colaboração podem responder a boa parte das necessidades.
Capacitação pedagógica periódica para os gestores com afastamento remunerado para tal	As capacitações voltadas aos integrantes do Quadro do Magistério são de competência da CENP. A este Departamento compete àquelas referentes ao servidores administrativos. (EFAP) O uso de HTPC para formação já está sendo considerado.
Complexidade da plataforma de acesso do "A Rede Aprende Com A Rede" e tempo insuficiente para estudo e reflexão para um conteúdo tão bom	(EFAP) nada a comentar
Delegação de atribuições que são inerentes à Escola de Formação para as Diretorias de Ensino no meio do processo (acompanhamento das ações posteriores à formação inicial).	(EFAP) Em alguns cursos, determinados grupos de servidores (Supervisores, PCOPs, Diretores etc.) são chamados a participar da implementação dos mesmos ora como participes na gestão, ora como participes no desenvolvimento pedagógico desses cursos. A estrutura prevê representantes da DE.
Evitar trabalho em grupo via web/ aumentar encontros presenciais/ adaptar os cursos nos moldes do Ensino Médio em rede	(EFAP) não é o modelo do curso

APÊNDICE E: Quadro 19 – Diagnóstico sobre a Gestão de Recursos Humanos na SEE/SP

SOLICITAÇÃO	PROPOSTA DA SEE/SP
<p>Valorização dos docentes: qualidade na formação e condições de trabalho.</p>	<p>CENP: Quanto à formação continuada, a CENP está empenhada em oferecer orientações técnicas e cursos que atendam às demandas das UEs e DEs.</p> <p>DRHU: Esta Pasta tem estabelecido, continuamente, ações as quais visam a melhoria do desempenho profissional de seus educadores, bem como, melhores condições de trabalho e, pretende continuar essa política, tanto que está desenvolvendo estudos para reformulação do Plano de Carreira do QM e QAE.</p> <p>(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a parte da demanda apresentada, no que concerne à formação docente.</p>
<p>O supervisor deve ser o formador na DE, com suporte de profissionais das Universidades mediados pela CENP/EFAP</p>	<p>As atribuições do Supervisor de Ensino, estão discriminadas de acordo com a Resolução SE 70, publicada no DOE de 27/10/2010, a qual elenca dentre vários itens ser este profissional responsável pela articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública.</p>
<p>Incentivos que propiciem cursos (graduação, pós, profissionalizantes, capacitações)</p>	<p>Sobre o questionado informamos que as capacitações voltadas ao Quadro do Magistério são propostas pela CENP. Acrescentamos também que existe na rede o Projeto Bolsa Mestrado, instituído pelo Decreto nº 48.298, de 03/12/2003, nos termos da Lei nº 11.498, de 15/10/2003 e alterado pelo Decreto nº 53.277, de 25/07/20058. Ressaltamos que também foi instituída a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores instituída por meio de Decreto nº 54.297, de 05/05/2009. Acrescentamos que através do CTDRHU (Centro de Treinamento de Recursos Humanos) são realizadas Orientações Técnicas, voltadas ao Setor Administrativo, bem como, elabora e executa programas de formação e atualização de pessoal. Nada impede que novos projetos sejam estudados.</p>

Devolução aos cofres públicos da ajuda de custo paga aos professores aprovados e concluintes da escola de formação que não ingressarem.	EFAP: A EFAP está solicitando à Consultoria Jurídica uma avaliação sobre este tema. A demanda não está na competência desta CGRH.
Simplificação de procedimentos para contratação de Especialistas, Mestres e Doutores para cursos descentralizados	

APÊNDICE F – Quadro 20 – Diagnóstico sobre Gestão de Ensino na SEE/SP

Curso de formação intensiva para os professores do Ciclo I	CENP: A CENP já mantém cursos para esses professores. (EFAP) É política da SEE a formação continuada dos servidores.
Formação específica para o professor de recuperação e reforço	CENP/EFAP: É política da SEE a formação continuada dos servidores.
Aquisição de livros técnicos para as bibliotecas das Diretorias de Ensino / liberação de recursos para compra dos livros voltados à formação do magistério.	CENP: Solicitação já atendida pelos Programas Biblioteca do Professor, Apoio ao Saber, Acervos das Salas de Leitura e Leituras do Professor. Atendimento às Oficinas Pedagógicas e Escolas. (EFAP) nada a comentar
Orientações fundamentadas no Ler e Escrever aos professores de todas as disciplinas do Ciclo II que lecionam nas séries iniciais	CENP: A metodologia adotada pelo Programa Ler e Escrever é específica ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, por suas características e especificidades, não sendo possível ser utilizado pelo EFII e EM. No 2o semestre de 2011, a CENP publicou o Plano de Formação de Professores e Gestores. Além disso, o documento de Reorganização do Ensino Fundamental está em discussão na Rede.
Aperfeiçoamento da cultura da recuperação paralela e orientação técnica no início do ano letivo aos PCOP e Supervisores.	CENP: A partir da discussão dos documentos “Reorganização do Ensino Fundamental” e “Matriz Curricular do Ensino Médio”, enviados à rede em Set/2011, a questão será revista/normatizada. (EFAP) nada a comentar
Inserção no calendário de convocações bimestrais de professores para a implementação do Currículo da Secretaria de Estado da Educação (SEE)	(EFAP) nada a comentar
Rever o Programa quanto às Orientações Técnicas, aos documentos solicitados, aos horários de recuperação, aumentar horas de estudo e pagamento como carga suplementar e consequentes acréscimos de 1 HTPC E 1 HTPL	CENP: A partir da discussão dos documentos “Reorganização do Ensino Fundamental” e “Matriz Curricular do Ensino Médio”, enviados à rede em Set/2011, a questão será revista/normatizada. (EFAP) nada a comentar

<p>As legislações, especialmente as Resoluções, devem ser revisadas, antes de sua publicação, pois são seguidas de alterações às vezes conflitantes. Evitar ambigüidade nos textos de normatização, os quais devem ser claros e objetivos, facilitando sua aplicabilidade. Orientações da SEE (Resoluções, comunicados, Instruções e correios) deveriam ser precisas, planejadas e organizadas e publicadas em tempo hábil a fim de garantir a otimização na execução. Unificar legislação, evitando sobreposições.</p>	<p>Comunicado orientando os dirigentes de órgãos sobre o encaminhamento de minutas para apreciação preliminar do Grupo de Legislação Educacional da SEE.</p>
<p>Retomada das Parcerias com os Projetos do MEC e ProInfo</p>	<p>CENP: As parcerias com o MEC já foram retomadas em 2010 por meio do PAR - Plano de Ações Articuladas. (EFAP) O Proinfo é parceria vigente na SEESP. As parcerias estão sendo revistas.</p>
<p>Respeito à autonomia da escola nas áreas pedagógicas, administrativa e financeira, conforme prevista na LDBEN. Autonomia do Diretor para utilização de verbas.</p>	<p>Todas as ações da SEE são norteadas pelo princípio da autonomia, observando-se as legislações relativas a cada assunto. As escolas têm liberdade e autonomia pedagógica. Quanto à questão financeira, a unidade escolar, o Conselho de Escola e a APM já têm autonomia com relação às verbas destinadas diretamente às escolas. As verbas, porém têm as restrições da classificação orçamentária (programa e tipo de despesa, conforme Lei Federal 4.320/64). A linha da Secretaria é simplificar o trabalho das escolas, atendendo centralizadamente as suas necessidades. Quanto às obras, já existe fluxo de discussão de obras com a ponta, que deve ser aprimorado pela FDE, instrumentalizando a escola quanto às intervenções a serem realizadas.</p>

SOLICITAÇÃO	PROPOSTA DA SEE/SP
Revisar a política e valores do Bolsa Mestrado/Doutorado	CENP: Os valores já foram atualizados em 2011. (EFAP) nada a comentar
Capacitação específica para Professores Mediadores	(EFAP) As ações de formação da EFAP visam atender a esta demanda.
Formação Continuada para os professores atuantes no programa	CENP: A formação se dará integradamente aos demais professores da rede. (EFAP) A oferta de cursos pode ser incrementada havendo, para isso, a necessidade de definição dos objetos das capacitações.
Maior tempo para prestação de serviço após conclusão	CENP/EFAP: Necessário avaliar a legalidade desta ação.
Conceder os benefícios do Bolsa Mestrado a funcionários em estágio probatório.	DRHU: Os afastamentos para realização de cursos de pós graduação, Bolsa Mestrado e Doutorado são concedidos mediante legislação específica instituída pelo Decreto 48.298/03, alterado pelo Decreto 53.277/2008, excluindo, portanto os professores em estágio probatório, haja vista a condição necessária de permanência no cargo.
Proposta de afastamento do supervisor de ensino, sem prejuízo dos vencimentos, para frequentar cursos de pós-graduação	CENP: A legislação atual do Projeto Bolsa Mestrado Doutorado não ampara esse tipo de solicitação. Entretanto, a SEE se dispõe a estudar a possibilidade. DRHU: Só tem sido concedido com prejuízo de vencimentos. Para alterações será necessário rever a aplicação da legislação existente. (EFAP) Não entendemos ser a política da SEESP.
Logística de entrega (dezembro) e capacitação para o PC	CENP: Com a implantação do Projeto Sala de Leitura estão sendo oferecidas oficinas constantes. (EFAP) nada a comentar
Capacitações para professores Envolvidos	CENP: Todos os professores envolvidos participam de orientações técnicas.

<p>A volta dos Projetos “Trilha de Letras” e “Números em Ação” que, em anos passados, tiveram um aspecto bastante positivo</p>	<p>CENP: Devido à implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e as novas diretrizes da SEE e após análises de conteúdo, os softwares que compunham esses projetos estão desatualizados. Por este motivo foram desativados e não serão retomados.</p> <p>FDE: A FDE atende as demandas da SEE e Coordenadorias para a implantação e gestão dos Projetos. Portanto, o assunto depende de determinação da SEE. (EFAP) O modelo possui características específicas. No processo de formação são consideradas experiências de sucesso.</p>
<p>Formação de professores para trabalharem no ACESSA Escola.</p>	<p>(EFAP) Não faz parte da política de formação da EFAP.</p>