PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUCSP

Melina Sant'Anna Alcantara

Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUCSP

Melina Sant'Anna Alcantara

Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque.

SÃO PAULO

2010

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e data: _____

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado da contribuição de todos os amigos e companheiros que direta ou indiretamente auxiliaram no processo de investigação e no meu amadurecimento, como professora e como estudiosa da educação.

Agradeço a todos os professores do programa pela abordagem crítica que adotam em suas aulas, sempre discutindo os principais dilemas da educação em nosso país e à secretária do programa, Betinha, pela sua pronta solução para todas as nossas dúvidas.

De maneira especial, agradeço à minha orientadora, professora doutora Helena Machado de Paula Albuquerque pela paciência com minhas hesitações no decorrer de todo o processo de investigação.

Às professoras que participaram da Banca de Qualificação: doutora Luciana Giovanni e doutora Maria Anita Viviani Martins pelas valiosas sugestões para a conclusão deste trabalho e aos professores que gentilmente aceitaram participar da Banca Examinadora.

Agradeço, ainda, à minha família pelo apoio e pela tolerância ao entender todas as minhas ausências em prol da realização e conclusão deste estudo, especialmente, à minha filha Maria Vitória.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo verificar se é possível estabelecer uma relação entre as ações e/ou reformas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) e as estratégias neoliberais para os países em desenvolvimento. Focalizou-se o período entre 1996 e 2009. Analisaram-se as seguintes reformas: as políticas de bonificação implantadas a partir de 2000, com as Leis Complementares nº 890/2000 e nº 891/2000 que instituíram respectivamente o Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico e o Bônus Mérito às classes docentes do quadro do magistério paulista; os indicadores de qualidade - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e o Programa de Qualidade da Escola (PQE), implantados com a Resolução SE nº 74/2008 - e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado com a Resolução SE nº 27/1996. O estudo consiste numa análise dos documentos oficiais que norteiam tanto a concessão das bonificações quanto a implantação e a avaliação dos indicadores de qualidade propostos pela SEESP. Os aspectos ou conceitos que embasaram a análise foram: as estratégias neoliberais para a educação; os mecanismos de controle do trabalho docente; a intensificação de uma política de resultados; a qualidade total e as avaliações oficiais. Como suporte teórico foram utilizados os seguintes autores: Apple (1995, 1999, 2001), Cohn (2001), Gentili (2001), Frigotto (2001) e Torres (1996).

Palavras-chave: neoliberalismo, bonificação, avaliação, controle e qualidade.

ABSTRACT

This investigation aims to verify whether it is possible to establish a relationship between actions and reforms or the Secretary of State for Education of São Paulo (SEESP) and the neoliberalismo developing countries. Focused the period between 1996 and 2009. Analyzed about the following reforms: the politics of subsidy implemented, from 2000 through Complementary Laws nº 890/2000 establishing respectively the Management Bonus to classes support teaching and Merit Bonus to teachers in classes teaching framework for São Paulo; quality indicators Index of Development of Education of the São Paulo (IDESP) and the Program of School Quality (PQE), implanted with Resolution SE nº 74/2008 and Evaluation System of Educational Achievement of São Paulo (SARESP), implanted with Resolution SE nº 27/1996. The study is an analysis of official documents that govern how much the grant of subsidies on the implementation and evaluation of the quality indicators proposed by SEESP. Aspects or concepts that support the analysis were: the new liberalism strategies for education; the mechanisms of control of teachers work; the intensification of a policy result; the overall quality ratings and officers. It was used as theoretical support the following authors: Apple (1995, 1999, 2001), Cohn (2001), Gentili (2001), Frigotto (2001) and Torres (1996).

Word-Key: neoliberalismo, bonus, evaluation, control and quality

SUMÁRIO

Lista de Siglas 10

Lista de Quadros e Gráficos 11

Introdução 12

Delimitação do tema 16

Organização do trabalho 19

Capítulo 1. Revisão Bibliográfica 21

1.1 – Artigos 22

1.2 – Teses e Dissertações 25

Capítulo 2. Características das propostas neoliberais 34

2.1 – O neoliberalismo nas últimas décadas do século XX 34

2.2– As determinações do Banco Mundial (BM) para a

educação dos países em desenvolvimento..... 38

2.3 – A vinculação entre as estratégias neoliberais e as ações

da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) 41

2.4 – A qualidade da educação como eixo norteador das ações

propostas pelo Banco Mundial 48

Capítulo 3. Análise das ações implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) 59

3.1. – As políticas de bonificações adotadas pela SEESP 59

3.2 – Os indicadores de qualidade da SEESP: Programa de Qualidade da Escola (PQE) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) 71

3.3 – O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) 77

Considerações Finais 84

Bibliografia 89

LISTA DE SIGLAS

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATPC – Assessoria Técnica de Planejamento Educacional

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BIRF – Banco Internacional para a Reconstrução e o Fomento

BM – Banco Mundial

BR – Bonificação por Resultados

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CGT – Gestão de Qualidade Total

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

DE – Diretoria de Ensino

DO – Diário Oficial (do Estado de São Paulo)

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EQT – Escola de Qualidade Total

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

GQT - Gestão de Qualidade Total

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LC – Lei Complementar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização Européia para o Comércio e o Desenvolvimento

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Programa de Educação Continuada

PQE – Programa de Qualidade da Escola

PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica

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

SE – Secretaria de Educação

SEESP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

TQC – Total Quality Control

UE – Unidade Escolar

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFP – Universidade Federal de Pelotas

UMSP – Universidade Metodista de São Paulo

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos 22

Quadro 2 – Teses e Dissertações 25

Quadro 3 – Leis Complementares que regulamentam a concessão das Bonificações..... 59

Quadro 4 – Participação no SARESP por ano/série 79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDESP Global 75

Gráfico 2 – IDESP – Ensino Fundamental I 75

Gráfico 3 – IDESP – Ensino Fundamental II 76

Gráfico 4 – IDESP – Ensino Médio 76

INTRODUÇÃO

O interesse pelas atuais ações e/ou reformas adotadas pelo poder público, sob o argumento da melhoria da qualidade da educação, surgiu do impacto que estas ações têm causado em toda classe docente. Atuando como professora na rede pública de educação, tenho observado que nos sistemas de ensino estaduais e municipais muitas das reformas implantadas, antes de terem seu êxito comprovado, acabam por indicar uma grande rigidez por parte do poder público em relação à não participação do professorado na concepção e aplicação dessas ações. É o caso da adoção de políticas de bonificação e/ou premiação em detrimento de planos de carreira; dos sistemas de avaliação docente e/ou discente e da terceirização dos serviços de administração e de manutenção das escolas.

Na maioria das vezes, as reformas são impostas pelas Secretarias de Educação sem que haja consulta, nem dos profissionais da educação e nem da sociedade civil, sobre a pertinência de sua aplicação. Os próprios sistemas de ensino não dispõem de dados seguros que evidenciem a relação entre as ações expostas e melhorias substanciais no ensino-aprendizagem, cerne do processo educativo, ou, ainda, nas condições de trabalho docente, tema este que, atualmente, tem merecido cada vez menos destaque nas discussões sobre educação.

Segundo algumas entidades representativas da classe docente, como a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), ações que enfatizam questões meritocráticas, como as políticas de bonificação que passaram a valorizar sobremaneira dados estatísticos a partir de sistemas de avaliação oficiais, no caso o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), podem suscitar mudanças não necessariamente positivas na própria dinâmica da escola e da sala de aula.

Ao observar algumas mudanças ocorridas no sistema de ensino do estado de São Paulo, a partir da década de 1990, foi possível observar que tais mudanças demonstram uma nova linha de gestão educacional que valoriza sobremaneira as políticas de premiação e de incentivo pecuniário, ao invés de políticas salariais e de planos de carreira; a valorização da formação continuada, geralmente ministrada em cursos realizados nas próprias unidades escolares, em detrimento de cursos em nível de pós-graduação; a

terceirização de serviços de manutenção, como serviços de limpeza, de merenda e serviços relativos à administração, mais especificamente os serviços de secretaria que, em algumas escolas, são terceirizados, explicitando a valorização do privado frente ao público. À frente de toda essa reorganização, esteve o crescente processo de informatização administrativa. Todas essas medidas partiram da suposta ineficiência e morosidade dos serviços oferecidos pela rede pública de ensino.

No que se refere às reformas implantadas pelo governo federal brasileiro, é possível notar a inserção de altos investimentos na municipalização do ensino, custeada principalmente com recursos do atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB).

Os instrumentos de divulgação das atuais reformas educacionais - federais, estaduais ou municipais - têm sido os Diários Oficiais. O apoio de parte da comunidade acadêmica tem garantido assessorias aos órgãos estaduais e federais, por meio de pesquisas e estudos sob encomenda. O poder público também tem recorrido a estrategistas internacionais que trabalham numa perspectiva de economia política das reformas, visando, sobretudo, a redução de gastos (Cohn, 2001).

Tendo por base os estudos de Torres (1996), foi possível estabelecer uma relação entre as ações adotadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) e as estratégias neoliberais, expressas essencialmente pelas determinações de organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento, como o Banco Mundial (BM). Segundo a autora, uma dessas estratégias é a tendência cada vez mais recorrente de se responsabilizar o indivíduo pela suposta ineficácia dos serviços prestados pelos setores públicos. É o caso do professor que tem sido responsabilizado, não só pela sua suposta inaptidão para o exercício do magistério, mas também pela pouca eficácia de todo o sistema de ensino.

A implantação desse tipo de política tende a responsabilizar, exclusivamente, o professor e a escola pela suposta má qualidade da educação oferecida pela rede pública, além de desconsiderar as reais condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação. Essa responsabilização expressa, de certo modo, o caráter reducionista de determinadas ações políticas. Se considerarmos que a educação faz parte de um processo que envolve a família, a escola e a sociedade, parece ser inverossímil que o único

responsável pelo seu êxito ou fracasso possa ser o professor. É a partir de estratégias, como a responsabilização do indivíduo pelas deficiências de todo o sistema, que políticas que enfatizam a urgente necessidade de qualificação profissional, a medição da qualidade da educação e as supostas políticas de incentivos ao trabalho e à carreira docente passaram a ser implantadas com ampla aceitação da sociedade civil e até de algumas entidades representativas da classe docente. A associação entre a inaptidão do professor e da escola, como algo apartado dos sistemas de ensino, acaba por isentar o poder público da responsabilidade de investir em políticas públicas para a educação que, de fato, se convertam em melhorias para processo de ensino-aprendizagem.

Dada a complexidade das questões, ora expostas, surgiu o interesse de se investigar, por meio da análise do discurso oficial (leis, resoluções e decretos), se as ações e/ou reformas[1] adotadas pela SEESP, desde meados da década de 90, podem ou não ser consideradas como a inserção efetiva da educação na lógica do capital, seguindo as premissas do neoliberalismo para a educação dos países ditos em desenvolvimento. Neste estudo, conforme aponta Gimeno Sacristán, deve-se compreender o conceito de reforma educacional como algo que pode abranger:

> (...) desde uma simples ação sobre algum aspecto parcial do sistema educativo, ou ainda, programas para introduzir mudanças no rumo de todo o conjunto e, inclusive, em seu sentido mais amplo, pode abarcar o estudo da dinâmica histórica de mudança educacional, contemplando suas causas sociais, econômicas, culturais, epistemológicas, etc. (...) programa empreendido pelos governos pressupondo-se uma ação ou uma série de ações delimitadas no tempo, expressando desta forma que são medidas de política educativa (Gimeno Sacristán, 1998, p. 85).

A princípio, pensava-se focalizar exclusivamente as políticas públicas de bonificação, criadas desde 2000, por meio das Leis Complementares nº 890 e nº 891 e que instituíam o Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico e o Bônus Mérito às classes docentes do quadro do magistério paulista, constituindo-se em **"vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez (...) vinculada diretamente à avaliação do desempenho apresentada pelo profissional durante o exercício de 2000"** (São Paulo, Lei Complementar nº 890, 2000, art. 2º).

[1] No decorrer da investigação serão utilizados tanto o termo reforma quanto o termo ação para designar os atos promovidos pela SEESP.

Iniciada a investigação proposta, cuja primeira etapa foi a análise documental, mais precisamente, a sistematização dos dados levantados na análise das leis complementares que regulamentam a concessão das Bonificações, percebeu-se uma intrínseca relação entre, estas, e os aspectos que envolvem questões meritocráticas, baseadas no discurso que enfatiza o que se convencionou designar de "qualidade total" em educação. A partir dessa constatação, optou-se por expandir a abrangência do estudo que passou, então, a englobar os indicadores de qualidade da rede estadual de educação: o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e o Programa de Qualidade da Escola (PQE), ambos instituídos pela Resolução SE nº 74 de 2008 e o SARESP, implantado em 1996 com a Resolução SE nº 27 e que, segundo o discurso oficial, tem por objetivo mensurar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. A partir de 2008, o SARESP serve também de referencial para a concessão do bônus aos profissionais de educação.

Nesta investigação, os conceitos articulados com o **neoliberalismo** examinados foram: o aumento dos mecanismos de **controle** do trabalho docente percebidos pela extrema valorização das **avaliações oficiais** e pela implantação das políticas de **bonificação**; o discurso recorrente da **qualidade total** que, por sua vez, introduz uma política de resultados na esfera educacional. O aumento dos mecanismos de controle do trabalho docente foi analisado segundo as abordagens de Apple (1995, 1999, 2001). Os aspectos referentes à introdução de uma política de resultados na esfera educacional, expresso pela busca da qualidade total mensurada por meio de testes padronizados, foram analisados segundo as perspectivas de Cohn (2001), Gentili (2001), Frigotto (2001) e Torres (1996). Os conceitos supracitados foram aprofundados no decorrer da investigação, principalmente no que se refere aos desdobramentos das políticas neoliberais relacionados com as reformas da SEESP.

Ante as considerações, ora expostas, existiriam indícios comprobatórios da influência das estratégias neoliberais nas ações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP)? Nesse contexto, faz-se oportuno uma investigação que busque indícios que possam confirmar ou rechaçar a relação entre as ações da SEESP e as estratégias neoliberais, seguindo preferencialmente a lógica do capital e que verifique se essas ações

podem ou não explicitar um aumento nos mecanismos de controle do trabalho docente e, ainda, se tendem a valorizar sobremaneira aspectos puramente meritocráticos.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

O tema desta pesquisa são as ações e/ou reformas adotadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), entre 1996 e 2009, com o objetivo de incrementar a qualidade da educação oferecida por sua rede de ensino, tendo como característica principal a extrema valorização dos aspectos meritocráticos, uma vez que essa valorização sugere a adoção de estratégias neoliberais para a educação.

As reformas analisadas foram: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) implantado em 1996; as bonificações, pagas às classes docentes e de suporte pedagógico do quadro do magistério, implantadas em ano 2000; o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) ambos instituídos em 2008.

O objetivo geral da investigação foi verificar, por meio da análise do discurso oficial (leis, resoluções e decretos), se as reformas adotadas pela SEESP podem ser consideradas como a inserção efetiva da lógica do capital na educação. Sendo objetivos específicos:

a) Levantar indícios que possam confirmar a relação entre as reformas e os mecanismos de controle do trabalho docente.

b) Levantar indícios que comprovem a extrema valorização dos resultados obtidos nas avaliações oficiais, desconsiderando-se, deste modo, a análise global do processo de ensino-aprendizagem.

Para a realização deste estudo foram consideradas três hipóteses:

a) As reformas da SEESP relacionam-se diretamente com as estratégias neoliberais para a educação e, conseqüentemente, com a lógica do capital.

b) As reformas da SEESP estão relacionadas com o crescente aumento dos mecanismos de controle do trabalho docente.

c) As reformas da SEESP tendem a valorizar exclusivamente dados estatísticos em detrimento da análise global do processo de ensino-aprendizagem e de todo o trabalho desenvolvido por alunos e por professores.

Estas hipóteses pressupõem que as medidas adotadas pela Secretaria de Educação indicam um contexto de aumento do controle do trabalho docente, além de evidenciarem uma tendência de separação entre a atividade intelectual de elaboração, pressuposto do ofício docente, e a execução da atividade pedagógica propriamente dita.

Considerando-se a possibilidade de haver uma relação entre as reformas adotadas pela SEESP, os mecanismos de controle do trabalho docente e a sobrevalorização das avaliações oficiais, estes, serão analisados em conjunto, uma vez que formam parte de uma totalidade de medidas adotadas pelo poder público, sob o pretexto de melhorar a qualidade da educação oferecida à população.

Para o desenvolvimento dessa investigação foi realizado o levantamento e, posteriormente, o exame de toda a legislação (leis complementares, resoluções e decretos) que regulamenta: o SARESP; as políticas de bonificações e os indicadores de qualidade (IDESP e PQE).

O levantamento da legislação foi realizado diretamente nos Diários Oficiais do Estado de São Paulo. A consulta aos Diários Oficiais foi realizada na Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) que possui, em sua biblioteca, arquivo de toda a legislação referente às políticas de bonificação e aos indicadores de qualidade da rede estadual de educação. Também foram realizadas pesquisas em sites de busca da Internet que constam da bibliografia.

Todos os dados levantados na análise documental foram sistematizados e cotejados com o referencial teórico selecionado para a investigação.

Além do referencial teórico, foi realizado um levantamento bibliográfico que resultou em contribuições expressivas dos seguintes artigos, teses e dissertações: Barros (2009), Hypólito (2005), Melo (2009), Mendes (2003), Siebert (2002) que tratam especificamente da implantação das estratégias neoliberais aplicadas à educação e sua relação com a atividade docente; Viriato (2001), Nunes (2005), cujos estudos focalizam reformas na educação pública do estado de São Paulo na década de 90; os trabalhos de Vasconcelos (2006) e Spinelli (2009) que analisaram as políticas de bonificação e os estudos de Bauer (2006) e Chiste (2009) que focalizam o SARESP. Os aspectos principais desses trabalhos constam do primeiro capítulo desta investigação.

Quanto ao procedimento de análise, após a leitura de teóricos que abordaram temas relacionados à implantação das políticas neoliberais no campo educacional, foram selecionados os autores, os conceitos e/ou termos utilizados como referência para a investigação. Os dados coletados no exame dos documentos oficiais, publicados entre 1996 e 2009, foram submetidos aos seguintes procedimentos: organização e descrição das leis, das resoluções e dos decretos, em ordem cronológica, com o objetivo de se realizar uma caracterização sistemática da legislação analisada; organização e síntese das idéias centrais que norteiam o discurso oficial e que se relacionam com o tema proposto para a investigação (as estratégias neoliberais e a lógica do capital, mecanismos de controle do trabalho docente, avaliações oficiais e qualidade total). Nesta etapa, os dados levantados foram separados em diferentes unidades de análise. O intuito dessa etapa foi verificar a conformação ou negação das hipóteses centrais. Buscou-se identificar se havia, no discurso oficial, evidências textuais que comprovassem a relação entre as reformas adotadas pelas SEESP e as estratégias neoliberais; se as reformas podem ser consideradas como mais um mecanismo de controle do trabalho docente e se é possível considerar que há, por parte da SEESP, uma extrema valorização das avaliações oficiais em detrimento do processo global de ensino-aprendizagem. Ao final, fez-se a análise de como o discurso oficial tem se alterado com o objetivo de garantir a legitimação e a ampla aceitação da sociedade para a implantação de políticas públicas para a educação pautadas, meramente, em princípios econômicos e buscou-se demonstrar, segundo as concepções dos autores selecionados, as possíveis conseqüências da adoção dessas políticas para a educação dos países em desenvolvimento.

Todos os dados levantados na análise documental foram sistematizados e cotejados com o referencial teórico selecionado para a investigação. Os aspectos referentes ao crescente aumento dos mecanismos de **controle** do trabalho docente foram analisados segundo as abordagens de Apple (2001 e 2002). A escolha de Apple se deu pelo fato de o autor analisar, de modo enfático, como os mecanismos de controle vêm se expandindo em âmbito mundial. Os aspectos referentes à introdução de uma política de resultados na esfera educacional e, conseqüentemente, a recorrência extenuante ao discurso da **qualidade** total, preconizado pela extrema valorização das **avaliações** oficiais **(**SARESP), pela introdução de indicadores de qualidade (IDESP e PQE) e pela adoção das políticas de bonificação, foram analisados segundo as perspectivas de Cohn (2001), Gentili (2001), Frigotto (2001), e Torres (1996), pelo fato desses autores abordarem de forma incisiva como as políticas **neoliberais** têm sido implantadas nos países em desenvolvimento da América Latina e quais as suas possíveis conseqüências. Temas como: a separação da atividade intelectual da atividade executora, a substituição do diálogo e da discussão política por estratégias de manipulação e de convencimento, a sobrevalorização dos aspectos meritocráticos foram abordados na medida em que se relacionam com as estratégias neoliberais.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Para melhor exposição e análise das reformas implantadas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEESP), o trabalho foi estruturado da seguinte forma:

. O capítulo I consiste na revisão bibliográfica, etapa inicial desta investigação. Foram apresentadas as linhas gerais de pesquisas apresentadas em congressos e GT'S, teses e dissertações que abordam temas que direta ou indiretamente se relacionem com o tema proposto para esta investigação: neoliberalismo, qualidade total, políticas de bonificação, mecanismos de controle do trabalho docente e avaliação oficial;

. No capítulo II foram tratadas as características gerais das propostas neoliberais para a educação dos países em desenvolvimento da última década do século XX até os

primeiros anos do século XXI, além da articulação destas propostas com as ações promovidas pela SEESP. Os autores que serviram de suporte teórico para esta análise foram: Apple (1995, 1999 e 2001), Cohn (2001), Frigotto (2001), Gentili (2001) e Torres (1996);

. No capítulo III foram expostas e analisadas as ações que perfazem o tema dessa investigação: as políticas de bonificações, os indicadores de qualidade (PQE e IDESP) e o sistema de avaliação oficial (SARESP). Este capítulo incluiu a confrontação destas ações com as estratégias neoliberais para os países em desenvolvimento;

. Nas considerações finais apresentou-se uma reflexão sobre as hipóteses suscitadas e os dados coletados na análise documental, cotejados com o referencial teórico.

CAPÍTULO 1
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesse capítulo são expostos os trabalhos consultados no processo de revisão bibliográfica, constam pesquisas e artigos apresentados em congressos e GT'S, realizados em âmbito nacional, teses e dissertações de universidade públicas e privadas. A eleição desses trabalhos deve-se ao fato de os mesmos tratarem de temas que se relacionam com o objeto deste estudo, a saber: o neoliberalismo vinculado à gestão educacional, a qualidade da educação, as políticas de bonificação, os mecanismos de controle do trabalho docente e as avaliações oficiais.

Constatou-se que há, por parte dos investigadores, uma crescente preocupação com a adequação das estratégias neoliberais e neoconservadoras às políticas educacionais. Embora pareçam contraditórias, as propostas neoliberais (concentradas numa perspectiva de Estado fraco) e as neoconservadoras (voltadas para uma visão de Estado forte) são convergentes. O primeiro conjunto de estratégias parte da premissa de que a garantia da eficiência da educação só pode ser atingida se a mesma estiver atrelada às necessidades do mercado. O segundo conjunto idealiza que o controle cada vez mais intenso é o caminho para se garantir a eficiência e a qualidade da educação seja por meio do estabelecimento de um currículo único seja por meio de avaliações oficiais.

> A maior parte do ímpeto de ambos os conjuntos de propostas vem de várias facções da aliança conservadora que hoje ocupa o centro do palco na educação e na política social em geral. Para a primeira parte dessa aliança neoliberal, o que é público é necessariamente ruim e ineficiente, e o que é privado necessariamente bom e eficiente. Para a outra parte da aliança neoconservadora, o público pode ser bom, mas só quando há um controle rígido do currículo e do ensino, e só quando aquilo que é ensinado e como é ensinado visam ao que "todos sabemos"; só então se tornam conhecimento adequado e habilidades de ensino adequadas (Apple, 1999, p. 68).

A partir da consulta desses trabalhos, percebeu-se que há certo consenso entre os estudiosos em relação à transferência automática de estratégias utilizadas pelo mercado financeiro para a educação. Segundo esses autores, há o temor de que, ao invés de favorecerem a qualidade da educação da escola pública, tais políticas acabem por intensificar a grande desigualdade socioeconômica existente no país.

Algumas das ações propostas pela SEESP, foco deste estudo, têm sido implantadas indistintamente em outras localidades do país sob o mesmo argumento: favorecer a melhoria da qualidade da educação. É o caso, por exemplo, do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM) implantado no final da década de 1990 que, sob o discurso de favorecer a eficácia da educação e o acesso ao ensino médio, acabou por intensificar o processo de terceirização do ensino profissionalizante no estado paranaense, como aponta Barros (2009).

Os quadros abaixo se referem aos trabalhos utilizados, sendo 02 (dois) artigos, 07 (sete) dissertações e 02 (duas) teses.

1.1 – Artigos

QUADRO 1: Artigos

Autor	Tipo de trabalho	Titulo	Instituição	Ano
a) José Ernandi Mendes	Artigo	Ideologia, gestão escolar e trabalho docente	UFC – Universidade Federal do Ceará	2003
b) Marta Silene Ferreira Barros	Artigo	As políticas educacionais para o ensino médio e profissionalizante no estado do Paraná	UEM – Universidade Estadual de Maringá	2009

Artigos apresentados em congressos e GT's

a) *Ideologia, gestão escolar e trabalho docente,* José Ernandi Mendes

O trabalho de Mendes foi parte integrante do "XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste", realizado na cidade de São Cristóvão, no estado do Ceará em 2003. O trabalho foi inscrito pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no campo de pesquisa destinado aos estudos de "Educação, pesquisa e diversidade regional".

Para a elaboração de seu trabalho, o autor utilizou o seguinte referencial teórico: Bruno (2001), Coraggio (2000), Costa (1995); Fernández Enguita (1994); Frigotto (1995) e Pablo Gentili (1998).

O objetivo principal do estudo foi estimular a discussão sobre a ideologia presente nos modelos de gestão educacional embasados nas políticas neoliberais. Os temas ou conceitos trabalhados por Mendes foram: democracia, participação, descentralização e qualidade do ensino como pressupostos do trabalho docente. O texto foi dividido em quatro partes: conceitos ou ideologia no paradigma de gestão no neoliberalismo; democracia, pra que te quero?; descentralização e participação: moedas de um mesmo lado; cidadania desqualificada.

Na primeira parte do trabalho, Mendes discute como as estratégias neoliberais de gestão têm sido largamente implantadas nos mais diversos setores e instituições sociais. Segundo o autor, a implantação de um modelo de gestão que privilegia o "Estado Mínimo", mascarado sob o forte discurso de participação do Estado, tem sido a principal estratégia utilizada pelos atuais governos. O argumento utilizado para a adoção de políticas próprias do mercado financeiro é o da busca da qualidade, argumento fortemente embasado na administração científica, tendo como pressuposto a "Gestão de Qualidade Total" (GQT).

Na segunda parte, Mendes aborda a adoção, por parte do poder público, de conceitos que por serem constantemente enfatizados já caíram na aceitação incondicional da sociedade. Assim, expressões como: transformação da realidade social, qualidade de vida, educação para a cidadania, gestão democrática e participação da sociedade civil são largamente utilizadas, sem que haja uma reflexão sobre o que tais conceitos podem significar para a sociedade, tampouco sobre quais as transformações necessárias para que possam ser implantados. É, segundo o autor, a partir da utilização enfática dessas expressões que se materializa a desvinculação entre a democracia e a liberdade de expressão que a mesma pressupõe.

Na terceira parte de sua exposição, o autor enfatiza como organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, têm sido decisivos para a adoção de estratégias de descentralização administrativa nos modelos de gestão educacional. Sob o argumento de que só os países que adotam a descentralização, como forma de gerir seus sistemas educacionais, resolvem problemas cruciais na educação, a municipalização do

ensino fundamental passou a ser o principal objetivo das nações em desenvolvimento. Para o autor, esse movimento se manifesta, no caso do Brasil, tanto nas recomendações inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) quanto na adoção de avaliações oficiais como forma de mensurar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas.

Por fim, a última parte do trabalho trata da estratégia de desqualificação de determinados direitos políticos e sociais conquistados após várias manifestações da sociedade civil. Segundo o autor, é por meio dessa desqualificação que passa a ser enfatizada a valorização do consumidor, como aquele que potencialmente pode favorecer o desenvolvimento do país em termos econômicos, em detrimento do cidadão comum que, numa perspectiva neoliberal, gera elevados ônus que se constituem em entraves para o tão almejado crescimento econômico.

b) ***As políticas educacionais para o ensino médio e profissionalizante no estado do Paraná,*** **Marta Silene Ferreira Barros**

O estudo de Barros, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 2009, focalizou as políticas educacionais para o ensino médio e o ensino profissionalizante implantadas no estado do Paraná, entre os anos de 1985 e 1995, mais especificamente, o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM). Segundo a autora, este programa acabou por desobrigar o governo estadual paranaense de manter cursos profissionalizantes em nível médio, incentivando a participação de instituições privadas, como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), na implantação e manutenção desses cursos.

Os financiadores do PROEM foram o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o próprio Tesouro Estadual do Paraná. O programa implantado no final da década de 1990 é considerado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná "o projeto mais lógico e racional que existe em educação no País" e busca adequar o ensino médio às necessidades do mercado de trabalho. Os argumentos utilizados pela Secretaria de Educação paranaense são os mesmos comumente enfatizados por outras secretarias em todo o país: ampliar a eficiência e a eficácia da educação e favorecer a igualdade de acesso aos diversos níveis de ensino.

Segundo Barros, a adoção do PROEM pelo estado do Paraná evidencia uma tendência crescente à terceirização da educação. A autora observa, ainda, que esta é uma tendência enfaticamente recomendada por organismos internacionais para a educação dos países em desenvolvimento, sobretudo por instituições como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) financiador do projeto.

1.2 – Teses e Dissertações

QUADRO 2: Teses e Dissertações

Autor	Tipo de trabalho	Titulo	Instituição	Ano
a) Adriana Bauer	Dissertação	Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente	USP – Universidade de São Paulo	2006
b) Álvaro Moreira Hypólito	Tese	Reestruturação educacional, neoliberalismo e o trabalho docente	UFP – Universidade Federal de Pelotas	2005
c) Edaguimar Orquizas Viriato	Tese	Política educacional do estado de São Paulo (1995 – 1998): desconstrução da escola pública	PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2001
d) Giovanni Gonçalves F. Spinelli	Dissertação	O absenteísmo laboral em uma escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o Bônus Mérito	PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009

e) José Luís Feijó Nunes	Dissertação	A reforma da educação pública dos anos 90. O discurso oficial e a ação do governo estadual para implementar a política do BM	PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2005
f) Lílian Sanches Melo	Dissertação	A escola nas páginas dos jornais: o discurso da qualidade do ensino na Folha de São Paulo (1996 – 2006)	PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009
g) Luís Antônio Vasconcelos	Dissertação	O Bônus professor	UMSP – Universidade Metodista de São Paulo	2006
h) Marlene Lúcia S. Siebert	Dissertação	A política do governo Lerner (de 1995 a 2002): a crescente precarização da escola pública paranaense	UEM – Universidade Estadual de Maringá	2002
i) Mônica Cristina Chiste	Dissertação	SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007	PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009

Teses e dissertações defendidas entre 2001 e 2009.

a) ***Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente,*** **Adriana Bauer**

A pesquisa de mestrado de Bauer, desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), foi concluída em 2006 e teve como foco de estudo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a sua influência na formulação de propostas para a formação de professores no âmbito das diretorias estaduais regionais do município de São Paulo.

A metodologia empregada pela investigadora foi a análise dos documentos oficiais que norteiam a implantação de diretrizes para a formação docente; a pesquisa empírica realizada junto aos responsáveis pela formação dos professores e a observação das aulas de formação realizadas em algumas diretorias regionais de ensino.

Bauer concluiu que a utilização dos dados referentes ao SARESP depende da equipe responsável pela formação em cada diretoria regional, inexiste uma política específica para cada realidade vivenciada pelos professores e cada diretoria programa as ações que, no seu entender, melhor se aplicam ao desenvolvimento de estratégias que visem melhorar os resultados na avaliação oficial.

Segundo a autora, parte das ações desenvolvidas são basicamente desdobramentos de ações definidas pela SEESP que, desde 2002, tem centralizado as políticas de formação para os professores. Bauer constatou que, segundo a percepção de seus entrevistados, muitas das ações implantadas foram definidas independentemente dos resultados da avaliação oficial, não há uma articulação entre os resultados do SARESP e a política de formação docente adotada pela SEESP.

b) ***Reestruturação educacional, neoliberalismo e trabalho docente,*** **Álvaro Moreira Hypólito**

A tese de Hypólito foi desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas (UFP) e concluída em 2005. O objetivo da investigação foi analisar o impacto das políticas neoliberais na escola pública e qual a sua influência sobre o trabalho desenvolvido pelos professores.

Segundo Hypólito, as propostas neoliberais para a educação podem ser classificadas a partir dos seguintes eixos de análise: princípio da competência do sistema escolar, incluindo-se nesse princípio os mecanismos de controle internos e externos à escola, condicionando o sistema educativo ao mercado financeiro; programa combinando centralização e descentralização da gestão do sistema educativo; reformas curriculares, cujo objetivo é o estabelecimento de um currículo nacional; programas de formação e de atualização de professores.

A investigação de Hypólito incluiu três linhas de pesquisa: a bibliográfica, a documental e a empírica. Segundo o autor, a adoção de determinadas medidas como: a eleição para diretores de escola; a regulação dos conselhos de escola como parte da estrutura escolar e a introdução de avaliações oficiais, embora adotem o discurso da ampliação da autonomia da escola, acabam por aumentar o controle sobre o trabalho dos professores e a centralização dos processos de avaliação.

c) ***Política educacional do estado de São Paulo (1995 – 1998): desconstrução da escola pública,*** **Edaguimar Orquizas Viriato**

A tese de Viriato foi defendida em 2001 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), no Programa de Educação: Currículo. O tema central da investigação foi a implantação da política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo entre os anos de 1995 e 1998.

O objetivo do estudo foi verificar quais as implicações que a adoção de algumas ações e alguns projetos tiveram na organização das escolas públicas estaduais. O autor dividiu as ações em dois grupos: o primeiro refere-se à racionalização da estrutura administrativa e o segundo, à mudança no padrão de gestão do sistema educacional. No primeiro grupo estão ações como: a extinção das antigas Divisões Regionais de Ensino (DRE's), a indicação de dirigentes regionais, o fortalecimento das diretorias de ensino e a reorganização das escolas. No segundo grupo estão: a progressão continuada, as classes de aceleração, as salas ambientes, o projeto escola nas férias, o Programa de Educação Continuada (PEC), o SARESP e o regimento das escolas.

Para o autor, a análise da Secretaria de Educação sobre o sistema educacional é que o mesmo enfrenta uma crise de produtividade, de eficiência e de eficácia e não uma desestrutura causada pela universalização da educação que ampliou significativamente a demanda por vagas. Segundo Viriato, a adoção dessa perspectiva reforça a grande desigualdade socioeconômica do país.

d) ***O absenteísmo laboral em uma escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o Bônus Mérito*****, Giovanni Gonçalves F. Spinelli**

A dissertação de mestrado de Spinelli foi realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e concluída em 2006 no programa de Educação: História, Política, Sociedade. A investigação consistiu-se de uma análise das relações existentes entre o absenteísmo docente e a instituição do Bônus Mérito no ano 2000. O objetivo foi verificar se a partir da implantação do bônus houve diminuição do absenteísmo, uma vez que um dos critérios para o recebimento da bonificação era a averiguação do número de faltas apresentadas pelo professor ou gestor escolar no corrente ano letivo.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de São José dos Campos. Para a análise, foram verificados os livros de ponto entre 2001 a 2007, também foi realizada uma pesquisa empírica, por meio de questionários respondidos pelos professores, a fim de coletar a impressão desses profissionais em relação à política de bonificação.

Os autores que serviram de suporte teórico para a pesquisa foram: Max Weber, Dominique Júlia, António Nóvoa e Michael Apple.

Spinelli concluiu, a partir de sua investigação, que a instituição do Bônus Mérito não teve uma influência substancial na redução do número de faltas apresentadas pelos docentes no período analisado.

e) ***A reforma da educação pública dos anos 90. O discurso oficial e a ação do governo estadual para implementar a política do BM*****, José Luís Feijó Nunes**

A dissertação de Nunes, defendida em 2005, foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), no programa de Educação: Currículo. O

trabalho se insere na linha de pesquisa de “Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares”, o principal foco de estudo foram as políticas de currículo adotadas pela rede estadual de educação de São Paulo, a partir da década de 1990.

O objetivo central da pesquisa foi discutir como determinadas mudanças, implantadas pelo governo estadual de São Paulo, atenderam preferencialmente às determinações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento. Segundo o autor, a partir da década de 1990, várias propostas de reformulação na educação pública foram adotadas pela Secretaria de Educação com o pretexto de incrementar a qualidade da educação e, assim, modificar os altos índices de fracasso escolar atribuído à escola.

Nunes considera que, sob o argumento de se atender às populações pobres que passaram a representar a maior demanda das escolas públicas, a partir do processo de universalização do ensino, introduziram-se inúmeras mudanças no sistema estadual de educação.

A metodologia utilizada por Nunes foi a análise crítica dos documentos oficiais e do discurso empregado pelo poder publico para legitimar as propostas de reformulação do ensino estadual paulista, também foi realizada uma pesquisa empírica em uma escola pública de São Paulo, cujo objetivo foi a análise do cotidiano dos professores, dos alunos e da comunidade da escola. A pesquisa empírica evidenciou a grande distância existente entre o discurso enfatizado pelo governo do estado e a prática de sua intervenção nas escolas estaduais.

O autor apontou que apesar de a Secretaria de Educação adotar em seu discurso os ideais de autores altamente críticos da realidade socioeconômica brasileira, como Paulo Freire, a implantação dessas reformas pouco contribuiu para introduzirem-se alterações substanciais no sistema de ensino. A partir de suas análises, Nunes conclui que a apropriação do referencial teórico desses autores e o suposto atendimento à necessidade de democratização do ensino não contribuíram para a inserção social das camadas menos favorecidas. O autor considera que o que houve foi uma inadequação dos pressupostos da pedagogia crítica, avalizados por esses autores, em prol da imposição das reformas preconizadas pela Secretaria de Educação.

f) ***A escola nas páginas dos jornais: o discurso da qualidade do ensino na Folha de São Paulo*****, Lílian Sanches Melo**

A pesquisa de mestrado de Melo foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) no programa de Educação: História, Política, Sociedade e foi concluída em 2009. O objetivo da investigação foi identificar o caráter das discussões sobre a qualidade da educação do ensino básico na mídia nacional. O foco da análise foram as discussões empreendidas pelo jornal Folha de São Paulo no período imediatamente posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), implantada pela Lei Federal nº 9394/1996. O período analisado compreendeu os anos entre 1996 e 2006, período em que foram criadas as avaliações de rendimento escolar em âmbito nacional.

A análise de Melo esteve apoiada nos conceitos de campo jornalístico e de poder simbólico desenvolvidas por Pierre Bourdieu.

Segundo a autora, o discurso da qualidade da educação idealizada pela mídia está intrinsecamente relacionado com a necessidade de desenvolvimento econômico e político do país que, por sua vez, relaciona-se com uma "ótica economicista". Analisando a sessão "Tendências e Debates", Melo conclui que esse espaço destinado a abrigar a grande diversidade de opiniões da sociedade civil, segundo o discurso do próprio jornal, na verdade acaba por homogeneizar as opiniões de representantes das esferas políticas, empresarias e econômicas em prol de uma educação que atenda preferencialmente às necessidades da lógica do capital.

g) ***O Bônus professor*****, Luís Antônio Vasconcelos**

A pesquisa de mestrado de Vasconcelos foi desenvolvida na Universidade Metodista de São Paulo (UMSP) e teve como objeto de estudo a análise da ideologia presente na implantação do Bônus Mérito na rede estadual de ensino de São Paulo. A investigação, concluída em 2006, fundamentou-se na pesquisa qualitativa e focalizou exclusivamente o ensino fundamental.

Segundo o autor, a implantação das políticas de bonificação representa o domínio dos princípios econômicos no projeto de educação desenvolvido pela Secretaria de Estado

da Educação de São Paulo (SEESP), seguindo premissas estipuladas por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO).

A partir de suas análises, Vasconcelos constatou que a política de bonificação afeta a atividade docente na medida em que valoriza excessivamente a mensuração de dados estatísticos, a divisão do trabalho e a impessoalidade na avaliação do trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores em detrimento da valorização das práticas de ensino e do processo de aprendizagem.

h) ***A política educacional do governo Lerner (de 1995 – 2002*****), Marlene Lúcia S. Siebert**

A investigação de mestrado de Siebert foi realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM) no programa de educação, tendo sido concluída em 2002. O trabalho, inserido na linha de pesquisa de história, historiografia e educação, teve como principal foco a adequação da política estadual de educação, desenvolvida pelo então governador Jaime Lerner, às propostas neoliberais.

Segundo a autora, os principais programas adotados pela Secretaria de Educação do estado paranaense: o Programa de Qualidade do Ensino Público do Paraná (PQE) e o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM) atendem às exigências de instituições internacionais, mais especificamente, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) e representam a adequação das políticas educacionais do estado do Paraná às estratégias neoliberais de gestão educacional.

Conforme aponta Siebert, a adoção desses programas, antes de contribuírem para o desenvolvimento do ensino oferecido pela escola pública, favorece uma crescente precarização do ensino, principalmente, no que se refere à formação docente e às condições objetivas do trabalho de professores e de outros profissionais da educação. Segundo a autora, a implantação de metodologias tidas como inovadoras, como as propostas de aceleração de estudos e de aprovação automática, deflagra o crescente processo de precarização do ensino público paranaense.

i) ***SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano de 2007*****, Mônica Cristina Chiste**

A investigação de Chiste, concluída em 2009, foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) no mestrado profissional em ensino de matemática. O estudo procurou identificar quais as principais ações desenvolvidas em duas escolas da rede estadual de educação com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida. As escolas escolhidas receberam as melhores pontuações no SARESP/2007 e ambas estão situadas na periferia da zona sul da capital paulista.

Além da análise de documentos oficiais que regulam a realização do SARESP, a investigação de Chiste incluiu entrevistas com gestores escolares (diretores e professores coordenadores pedagógicos); caracterização das escolas e dos bairros em que as escolas estão situadas; coleta de informações em diários de pesquisa das escolas e em documentos disponibilizados pelas escolas e pela Secretaria de Educação.

Segundo Chiste, alguns fatores são determinantes para o bom desempenho dessas escolas, entre eles estão: o fato de as escolas terem um grupo de professores efetivos há anos; a inserção nas escolas de uma cultura de valorização dos resultados entre professores e alunos; constantes reuniões entre gestores e professores para reavaliação das estratégias pedagógicas.

CAPÍTULO 2 - CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS NEOLIBERAIS

2. 1 - O neoliberalismo nas últimas décadas do século XX

Segundo Frigotto (2000), a proposta neoliberal vem se desenvolvendo desde o final da Segunda Guerra Mundial e se diferencia do liberalismo clássico do século XIX. Logo após o fim da guerra, o neoliberalismo caracterizou-se por ser uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. O Estado de bem-estar social, por sua vez, caracterizava-se por ser um estado forte e centralizado e por promover a proteção dos interesses e dos direitos individuais e coletivos de todos os membros da sociedade. Assim, investimentos em serviços públicos, como a saúde, a educação e, sobretudo, a criação e a manutenção dos direitos trabalhistas, garantidos através de longas greves e de intensas mobilizações de várias categorias profissionais, estavam a cargo do Estado. Num combate feroz a esse modo de organização estatal, a proposta neoliberal considera que a única possibilidade de preservação e de desenvolvimento das nações é a instituição de um Estado mínimo, cujas intervenções na economia e nas políticas trabalhistas sejam igualmente mínimas:

> A idéia-balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito e a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (Frigotto, 2000, p. 83).

Segundo Anderson (2008), Friedrich Von Hayek, um dos grandes idealizadores do projeto neoliberal, economista austríaco de nacionalidade inglesa e ganhador do Prêmio Nobel em Economia de 1974, tinha como principal objetivo defender a economia de livre mercado, partindo da premissa de que o modelo de Estado intervencionista e de bem-estar social impedia a expansão e o desenvolvimento da economia. O texto que influenciou profundamente os adeptos das concepções neoliberais foi *O caminho da servidão*, escrito por Friedrich Von Hayek em 1944. O livro tratava-se "de um ataque apaixonado contra

qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política" (Anderson, 2008, p. 9).

O pós-guerra marcou um avanço sem precedentes no modo de produção capitalista. As décadas de 50 e 60 do século XX, consideradas por muitos economistas como a "idade de ouro", preconizaram o mais rápido crescimento da história. Nesse período, os adeptos das propostas neoliberais tiveram dificuldades para expandirem seus ideais. Esse quadro só é modificado no início dos anos 70 quando uma grande crise no modelo econômico assolou os países europeus e os Estados Unidos da América. Segundo as concepções neoliberais, as principais razões para tamanha crise foram o excessivo poder dos sindicatos e a grande força dos movimentos operários que passaram a ser, então, fortemente combatidos.

> As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (Anderson, 2008, p. 10).

A grande depressão econômica dos anos 70 e as baixas taxas de crescimento econômico somadas às altas taxas de juros provocaram expressivas reações dos partidários do neoliberalismo que se espalhou rapidamente pela Europa e pelos EUA, já, então, inspirados em modelos de governos autoritários e direitistas, como o de Thatcher, na Inglaterra; o de Reagan, nos EUA e o de Khol, na Alemanha. Nesse período, foi possível observar mudanças significativas nos modos de produção e nas relações trabalhistas. No cerne dessas mudanças estavam: o princípio de racionalidade técnica, tendo por objetivo central a produção cada vez mais eficiente; o enxugamento da máquina administrativa, apregoado pela contenção de gastos públicos e os altos investimentos em aparatos tecnológicos também com o objetivo de viabilizar uma produção cada vez mais rápida e eficiente (Anderson, 2008).

Segundo Anderson, a expansão neoliberal nos países periféricos foi mais tardia, embora houvesse experiências pioneiras em alguns países, como o Chile de Pinochet, já na década de 70. A partir desse período, o modelo de governo neoliberal que trata o mercado

como instrumento regulador dos interesses e das relações sociais passou a ser propagado indistintamente por quase todos os continentes.

Como ressaltou Antunes (2001), em seu texto *Trabalho e precarização numa ordem neoliberal*, a implantação das ações orientadas pelo neoliberalismo ocorreu em âmbito universal e nos países em desenvolvimento instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) determinaram o teor das mudanças estabelecendo uma relação direta e vantajosa entre subsídios, custos e benefícios.

> O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implantados pelos países capitalistas, inicialmente no centro, logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital como o Fundo Monetário Internacional (Antunes, 2001, p. 40).

Entre os efeitos mais devastadores das mudanças introduzidas pelo neoliberalismo, observam-se os grandes contingentes de desempregados em todo mundo e a perda de muitos dos direitos trabalhistas adquiridos após anos de lutas e negociações, sendo que tanto os grandes contingentes de desempregados quanto a perda de direitos trabalhistas são parte das estratégias de manipulação neoliberal. Milhares de desempregados enfraquecem os movimentos por direitos trabalhistas e reduzem os custos com a mão-de-obra e, desse modo, na concepção dos adeptos do neoliberalismo, é possível favorecer a manutenção de um superávit na relação custo-benefício.

Dentro da perspectiva perversa que segue a lógica do capital, cabe ao Estado assumir uma atuação bastante pontual: ser rigoroso com as greves e com outras manifestações trabalhistas e ser mais permissivo com o capital, representado por grandes empresas que ganham cada vez mais incentivos fiscais para incrementar seus negócios em todo o mundo (Anderson, 2008).

Segundo os teóricos que foram referência para esta investigação, não há evidências expressivas de que o arsenal de medidas recomendadas pelos organismos internacionais tenha se convertido, necessariamente, em mudanças favoráveis para setores como, por exemplo, a educação que num contexto supostamente democrático deveriam estar a cargo do Estado. Os organismos internacionais que estão à frente das recomendações dadas aos países periféricos são: o Banco Internacional para a Reconstrução

e o Desenvolvimento (BIRD) ou Banco Internacional para a Reconstrução e o Fomento ou, simplesmente, Banco Mundial (BM); o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Gimeno Sacristán faz a seguinte análise sobre a adequação das estratégias neoliberais à educação, defendidas radicalmente pelos organismos internacionais:

> Os defensores das práticas de mercado em educação apóiam suas propostas em certas verdades que, talvez, possam funcionar em outros campos que não sejam o da educação, mas que ao transportá-las para esta não funcionam, nem são convenientes por diversas razões. Em alguns casos, fazem referência a princípios que são simples declarações ideológicas que não funcionam em nenhum tipo de mercado (Gimeno Sacristán, 1999, p. 242).

Outro aspecto que pode ser facilmente observado no campo educacional em relação à adoção das estratégias neoliberais, e que fere os princípios democráticos que deveriam nortear as ações governamentais, refere-se à imposição das reformas sem que haja qualquer participação do professorado ou da sociedade civil. Ao contrário, o que se tem observado em relação às reformas promovidas pelos sistemas de ensino no Brasil é que, ao serem votadas nos gabinetes, amiúde, em seções extraordinárias e noturnas, são desconhecidas pelos educadores que só tomam conhecimento do seu caráter após sua votação e posterior publicação nos Diários Oficiais. O argumento utilizado pelo poder público para legitimar toda e qualquer ação imposta é o da busca da "qualidade total", transferindo-se automaticamente estratégias de mensuração de qualidade e de eficiência do mercado financeiro para o campo educacional (Cohn, 2001).

Os princípios democráticos que devem ou que, ao menos em tese, deveriam nortear as discussões sobre reformas educacionais parecem ter sido relegados a um segundo plano. Muito embora possa ser observado, nos discursos políticos atuais, um enorme apelo em defesa da liberdade de expressão, o que se tem na prática são ações que divergem totalmente desse objetivo. Longe de privilegiar a participação do professorado e da sociedade sobre questões da mais alta relevância para o futuro da educação e, conseqüentemente, para o futuro do próprio país, as reformas propostas pelos sistemas de ensino reforçam o grande desnível socioeconômico perpetuado há séculos em nosso país.

2.2 - As determinações do Banco Mundial (BM) para a educação dos países em desenvolvimento

O Banco Mundial (BM), desde o final do século XX, tornou-se a "principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial" (Torres, 1996, p. 126).

Conforme aponta Torres (1996), o BM apresenta uma proposta articulada ao impor não só um pacote de medidas, mas uma ideologia, sendo seu objetivo, ao menos no plano de discurso, melhorar o acesso e a qualidade dos sistemas de ensino nos países em desenvolvimento com especial ênfase para o primeiro grau designado, atualmente, pelos sistemas de ensino brasileiros, como ensino fundamental.

O pacote de medidas proposto pelo BM prioriza a melhoria da qualidade e, supostamente, da eficiência da educação como eixo norteador de todas as ações empreendidas pelos Estados. As medidas sugeridas partem de análises de aspectos econômicos e administrativos que envolvem a implantação de reformas desvinculadas da análise dos processos de ensino-aprendizagem e da realidade socioeconômica das comunidades submetidas a essas reformas. Outro aspecto enfatizado pelo BM é a descentralização das instituições escolares promovida pelo discurso da autonomia da escola e que, muitas vezes, tem sido utilizada para eximir os sistemas de ensino de investir em recursos materiais e humanos que possam, de fato, favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos de escolas públicas.

As reformas recomendadas pelo BM partem de constatações cujas referências são prioritariamente econômicas, ou seja, partem da necessidade de se investir em educação utilizando parcos recursos financeiros. As reformas sugerem, ainda, um grande número de ações que, apesar de serem em grande parte atendidas pelos países em desenvolvimento, não se converteram, necessariamente, na melhoria da educação oferecida pela escola pública. Muitos dos problemas detectados pelo BM continuam a ser uma realidade em vários países em desenvolvimento, embora o documento tenha sido elaborado na década de 1990. Para o BM, os principais problemas detectados nos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento eram:

> a) O número absoluto de crianças sem educação tem possibilidade de aumentar nos próximos vinte anos.
>
> b) Apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário.
>
> c) A alfabetização dos adultos permanece como sendo um grande problema.
>
> d) Impulsionada em parte pelo êxito no primeiro grau conseguido no passado, a demanda pela educação secundária e superior vem crescendo mais rapidamente que a capacidade que muitos sistemas educativos têm de atendê-la.
>
> e) Vem se alargando a distância educacional entre os países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e as economias de transição da Europa Oriental e da Ásia Central (BM, 1995: 15).

Segundo o documento *Prioridades e estratégias para a educação: Estudo setorial do Banco Mundial,* publicado em 1995, que serviu e ainda serve de parâmetro para muitas das reformas impostas pelos sistemas educativos dos países em desenvolvimento, estes, deveriam centralizar seus esforços em quatro eixos: **o acesso, a equidade, a qualidade e a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas**.

Na avaliação do Banco Mundial, a questão do acesso já estaria resolvida na maioria dos países, exceto nos países africanos cujo tema deveria receber maior atenção. A equidade ainda era considerada um grande problema não só em relação à classe socioeconômica, mas também em relação ao gênero. Nos países da América Latina, esses aspectos não chegavam a ser um entrave para o desenvolvimento econômico como foram e ainda são em alguns países do Oriente.

A partir do estudo do BM, concebido para solucionar os problemas educacionais dos países periféricos, inclusive do Brasil, a questão da qualidade passou a ser idealizada como um dos principais e mais grave problema a ser resolvido (Torres, 1996), conforme é apontado no seguinte trecho do estudo:

> O terceiro e provavelmente o mais importante desafio (além do acesso e da equidade) é melhorar a qualidade da educação: esta é pobre em todas as esferas nos países de baixa e média renda. Os alunos dos países em desenvolvimento não conseguem adquirir as habilidades requeridas pelos currículos de seus próprios países nem se desempenhar no mesmo nível atingido pelos alunos dos países mais desenvolvidos (...) Melhorar a qualidade é tão importante como melhorar o acesso, porém ainda mais difícil de se conseguir (BM, 1995, XII).

Para o BM, o problema da qualidade da educação dos países que, embora em desenvolvimento, ainda permanecem com economias não muito favoráveis à maioria da população que os habita, seria facilmente resolvido a partir da presença de determinados "insumos" que, na avaliação do próprio BM, intervêm no processo de escolarização: "(1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimentos do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe" (Torres, 1996, p. 134).

Atendendo ou não a determinações do BM, o não investimento em salários dos profissionais da educação parece estar no cerne de muitas das reformas educacionais brasileiras, inclusive as da SEESP que acena com políticas de premiação do mérito para quem comprova tê-lo, por meio do estabelecimento de uma política de resultados. Essa iniciativa, de certo modo, atende a outra determinação do BM: a prioridade dos aspectos financeiros e administrativos que deve permear as reformas educacionais.

Tem sido notório, nas últimas décadas, a falta de investimentos em salários nos sistemas de ensino brasileiros, embora o tema esteja na pauta das discussões sobre a educação desde a restituição da democracia no país no final da década de 1980. A valorização dos profissionais da educação esteve desde então associada ao estabelecimento de um piso salarial nacional e à qualificação do ensino público. Na própria Constituição Federal de 1988, definiu-se que o ensino brasileiro seria ministrado tendo como base os seguintes parâmetros:

> (...) V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
>
> VII – garantia do padrão da qualidade. (Brasil, 1988, Constituição Federal, art. 206).

Atualmente, a valorização dos profissionais da educação dos sistemas de ensino nacionais parece ter sido totalmente esquecida. No caso da SEESP, investimentos reais em salários deram lugar às ditas premiações e/ou bonificações sempre vinculadas a alguma avaliação oficial. O maior complicador desse tipo de estratégia é que as premiações não são incorporadas aos salários. Outro complicador é que a recorrência ao discurso da premiação do mérito acaba por desqualificar o profissional que, por ventura ou desventura, estiver em

uma escola que não consiga atingir as metas preestabelecidas. Nesse sentido, há que se considerar que o não cumprimento de metas pode estar relacionado a questões mais abrangentes que envolvem realidades socioeconômicas diversas e a falta de estrutura dos próprios sistemas de ensino.

O discurso do BM e de outros organismos internacionais que preconizam a qualidade da educação sem sequer mencionar aspectos relativos ao conhecimento e ao processo de ensino-aprendizagem parece não ter se convertido em melhorias significativas. E, segundo sugere o comentário de Torres (1996), isso se deve ao fato de os pacotes de reformas desconsiderarem aspectos de extrema relevância para a educação.

> Tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se em geral e principalmente nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia. Boa parte de quem opina hoje sobre o que tem ou não de ser feito em educação, tomando importantes decisões neste campo, tanto no âmbito local como mundial, carece do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular, as políticas lingüísticas, a aquisição da lecto-escrita, a elaboração de textos escolares e outros materiais instrucionais, a avaliação da aprendizagem etc. (Torres, 1996, p. 139).

Ao desconsiderar aspectos que deveriam estar no centro das discussões educacionais, o Banco Mundial e outras instituições demonstram não ter um real compromisso com a melhoria da qualidade dos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento e muito menos com o incremento da economia desses países. O que se tem observado, atualmente, é que os organismos internacionais, antes de favorecerem a melhoria da qualidade da educação, têm contribuído para a decadência e o desmantelamento da educação pública dos países em desenvolvimento.

2.3 – A vinculação entre as estratégias neoliberais e as ações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP)

As estratégias neoliberais se propagaram rapidamente, estando no centro de muitas das reformas promovidas pelos Estados modernos. No caso do Brasil e, mais especificamente, da rede estadual de educação de São Paulo, foco da análise desta

investigação, a expansão das estratégias neoliberais, atreladas às determinações do Banco Mundial, mostra-se bastante evidente.

Antes de se focalizar as estratégias mestras do neoliberalismo para a educação dos países em desenvolvimento, faz-se oportuno um breve esboço do cenário mundial no final do século XX, para que se possa avaliar o teor das recomendações dos organismos internacionais, sobretudo as recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional para a educação.

O colapso sofrido pela antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no início dos anos 1990, marcou definitivamente a decadência do comunismo. O colapso da URSS marcou também o fim da Guerra-Fria que, embora tenha sido largamente festejado em todo o mundo, ainda mantém alguns de seus efeitos mais perniciosos, como por exemplo, o avanço dos movimentos terroristas, especialmente no Oriente. Ainda com esses percalços, o dito primeiro mundo vivenciou, na última década do século XX, uma sensação de grande prosperidade aliada ao enorme avanço da tecnologia em todos os setores. Terminada a Guerra-Fria, os Estados Unidos se consolidam como nação hegemônica e intensificaram suas intervenções na economia mundial.

Na contramão das nações desenvolvidas, os países periféricos sofreram várias crises no início dos anos 90. Nesse período, o Brasil vivenciava os abusos do governo Fernando Collor sendo um de seus primeiros atos administrativos o confisco das poupanças. Uma série de escândalos e de negócios escusos fez com que o governo de Collor acabasse por impeachment foi quando milhares jovens, designados “cara-pintadas”, e um grande número de cidadãos comuns exigiram nas ruas o seu afastamento. O governo de Collor foi sucedido pelo de Itamar Franco que preconizou o início da estabilidade econômica no país. Foi ainda na década de 90 que Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiria o poder e o país adentraria de vez no que foi considerado como o “maior período de estabilidade econômica do Brasil”.

A Constituição Federal, promulgada em 1988 já no período pós-ditadura, pareceu ter aberto um espaço propício para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que atendesse aos anseios da comunidade educacional e da sociedade civil pela implantação de diretrizes que realmente atendessem aos princípios democráticos, recentemente restabelecidos no Brasil. Todavia, tal esperança se viu frustrada “pela

ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990". (Saviani, 1997, p. 229).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituída pela Lei Federal nº 9394/96, estabeleceu da seguinte forma os princípios e fins que deveriam nortear a educação nacional:

> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
> IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII – valorização do profissional da educação escolar;
> VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX – garantia do padrão de qualidade;
> X – valorização da experiência extra-escolar;
> XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, Lei nº 9394, 1996, art. 3º).

Embora a redação da nova LDB estivesse baseada nos princípios democráticos e na valorização dos profissionais da educação, os sistemas de ensino adotaram estratégias diversas. É o caso da SEESP que, desde a década de 90, passou a implantar algumas reformas na sua rede de ensino. Tais reformas, embasadas nas políticas neoliberais, foram orientadas, basicamente, por três eixos: racionalização organizacional, transformações nos padrões de gestão (cujo objetivo foi o enxugamento da máquina administrativa) e ações diversas com o intuito de incrementar a qualidade do ensino oferecido pela escola pública (Cohn, 2001).

Entre as reformas mais recentes implantadas pela SEESP pode-se destacar: políticas de premiação e de incentivo ao mérito, cujo intuito é premiar e/ou incentivar professores e gestores que apresentem um bom desempenho profissional (o Bônus Mérito e, mais recentemente, a Bonificação por Resultados); valorização da formação em serviço muitas vezes realizada nas próprias unidades de ensino (Programa de Formação Continuada); terceirização de serviços; crescente processo de informatização administrativa;

criação de indicadores de qualidade (PQE e IDESP); adoção de avaliações oficiais para os alunos do ensino fundamental (SARESP); avaliações de desempenho profissional, nas quais professores e gestores escolares são avaliados por seu superior direto; adoção de material apostilado e unificado para toda a rede de ensino.

As ações da SEESP alinham-se às recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, para a educação dos países pobres e parecem evidenciar a relação entre reformas educacionais e estratégias neoliberais. O conjunto dessas ações apela para incentivos e motivações externas, desconsiderando as reais condições de trabalho dos profissionais da educação e o objetivo mesmo da aprendizagem e da profissionalização docente (Torres, 1996).

Além da descaracterização do ofício docente, ações como estas exacerbam o debate sobre a responsabilização da escola e do professor pela suposta má qualidade da educação oferecida pelo ensino público. O discurso que responsabiliza unicamente professores e alunos pelas deficiências de todo o sistema de ensino tem sido cada vez mais recorrente. Essa associação, entre outras conseqüências, tem garantido que determinadas reformas no campo educacional tenham ampla aceitação da sociedade e garantam sua permanência e seu incremento.

Ainda no que se refere à responsabilização do indivíduo pelo êxito ou pelo fracasso de todo processo educacional, pode-se citar a implantação das políticas de bonificação. Ação de grande impacto, desde que foi implantada, tem provocado muita inquietação nos movimentos sindicais e coletivos de educadores. Em 2000, com a aprovação das Leis Complementares nº 890 e nº 891 foram criados o Bônus Gestão e o Bônus Mérito e, como a própria nomenclatura sugere, ambos possuíam características assumidamente meritocráticas.

Desde sua implantação, as bonificações têm sido alteradas a cada ano letivo com o objetivo de melhor adequar o pagamento do bônus às expectativas da Secretaria da Educação. A partir da 2008, a política de bonificações assume um caráter ainda mais próximo das estratégias neoliberais, sendo que a concessão da, então, Bonificação por Resultados (BR) passou a se relacionar diretamente com os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações oficiais, no caso o SARESP, como se observa no artigo 3º da Lei Complementar nº 1078/2008: **“A Bonificação por Resultados – BR será paga na**

proporção direta do cumprimento das metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções".

Uma das principais inadequações de políticas que pretensamente bonificam e/ou premiam o mérito é que desconsideram as questões remuneratórias. Seria mais adequado que a remuneração do professor ou de qualquer outro profissional não tivesse que ser complementada por meio de bonificações ou premiações sempre relacionadas a dados estatísticos de pouca relevância se avaliados isoladamente do contexto que os produziram. No Brasil, a remuneração do magistério é tão precária que boa parte dos professores se vê obrigada a acumular jornadas exaustivas de trabalho para complementar sua renda, conforme aponta Abicalil (2008), em seu artigo "Piso salarial constitucional, legítimo, fundamental":

> De acordo com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nossos mestres recebem valores bem abaixo do que recebem profissionais com idêntica qualificação e trabalham em outros setores da economia. O salário médio de um/a professor/a de "1ª a 4ª série" era de R$ 587,00; o de "5ª a 8ª" era de R$ 908,00; o de um profissional do ensino médio passava muito pouco da casa dos R$ 1.000,00. É necessário lembrar que, sob esta média, ocultam-se enormes desigualdades e disparidades, assim como a dimensão do múltiplo emprego e da dupla jornada, ocorrendo, ainda, situações em que educadores/as possuem gratificações adicionais aos seus vencimentos de carreira, para alcançar uma remuneração equivalente a um salário mínimo (Abicalil, 2008, p.73).

Mesmo com toda a disparidade que a questão salarial camufla, a Secretaria de Estado de Educação de São Paulo concebe ser adequado investir numa política de bonificação e não em salários ou em planos de carreira. Como os dados não são promissores para todos, os valores a serem recebidos também não são. Desta forma, a relação entre os custos e os benefícios fica aparentemente assegurada, se gasta o mínimo possível e se assegura, ao menos em tese, um bom resultado nas avaliações oficiais.

A remuneração dos profissionais da educação tem sido um grande entrave nas políticas educacionais. Atualmente, vivencia-se uma nova realidade em que a formação e a experiência profissional são cada vez menos relevantes para o que outrora se designava plano de carreira. A esse respeito, no seu artigo "Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito?", Sousa (2008) faz o seguinte comentário:

> Os critérios tradicionais utilizados para a progressão na carreira, tais como formação e experiência, tendem a se alterar, contemplando, entre outras dimensões, a avaliação de

> conhecimentos e de desempenho, apontando para possibilidades salariais diferenciadas. É nessa conjuntura que, sob diferentes delineamentos, emergem nos sistemas educacionais propostas de incentivo aos profissionais da educação ou às escolas, monetários ou não, que se apóiam em análises oriundas da área da economia e da administração (Sousa, 2008, p. 85).

As políticas de bonificações e os indicadores de qualidade trabalham com a perspectiva racionalista do cumprimento de metas que não necessariamente se relaciona com questões de conhecimento ou de aprendizagem. Em nenhum documento analisado, seja em relação às bonificações seja em relação aos indicadores de qualidade, relacionou-se a qualidade da educação com questões voltadas ao conhecimento e à formação humana do individuo.

A respeito da frenética mensuração da qualidade que parece ter se instaurado definitivamente no campo educacional, uma questão se faz oportuna: seria adequado usar uma única forma de avaliação para medir a aprendizagem de todos os alunos indistintamente? Segundo os teóricos que foram referência para esta investigação, medidas pautadas unicamente em avaliações são insuficientes para mensurar a qualidade do processo educativo, uma vez que desconsideram o fato de o processo de ensino-aprendizagem não se concluir ao final de cada ano letivo, mas sim, constituir-se num processo em que os conteúdos, as expectativas e os resultados devem ser considerados a partir dos ciclos de ensino e das particularidades de cada escola, ao invés de serem relacionados meramente com dados estatísticos de toda uma rede de ensino.

Ainda em relação à mensuração da qualidade, se considerarmos que a estipulação de metas para cada escola avalia professores e alunos: quem seriam os alunos que, supostamente, atingiram as expectativas do poder público? Tal medida não tenderia a legitimar o atual estado de miséria e de exclusão a que está submetida boa parte da população brasileira? Parece evidente que as características socioeconômicas da comunidade são fatores determinantes no desempenho dos alunos. As atuais ações impostas pela Secretaria de Educação de São Paulo passaram a representar estratégias isoladas em prol da tão desejada educação de qualidade. É como se a educação dependesse, unicamente, do empenho de professores, de gestores e de alunos, pouco importando as políticas educacionais, sociais e/ou econômicas implantadas pelo poder público e a participação da sociedade civil nos projetos educacionais do país. Como aponta Cohn, idealizar que apenas

a boa vontade de alunos e de professores seja suficiente para incrementar a educação oferecida pela rede pública e que reformas nos sistemas de ensino desvinculadas de ações pedagógicas mais concretas e incisivas promovam mudanças significativas parece ser uma concepção no mínimo reducionista:

> As reformas são processos políticos e também comunicacionais e culturais: para promoverem melhorias substantivas dependem de projetos emancipatórios e das culturas organizacionais existentes. Tratá-las como instrumentos administrativos, fundadas em racionalidades econômicas para reduzirem custos, é um grave equívoco e uma mistificação: não geram melhorias e muito menos cidadania. Seus impactos para uma educação de qualidade são nulos, elas se resumem a um cabedal de dados e cifras estatísticas. (Cohn, 2001, p.117).

Há, ainda, outro aspecto bastante preocupante, em relação à implantação da maioria das ações propostas pela SEESP: a não participação dos professores, dos movimentos sindicais do magistério e da sociedade civil na concepção das novas políticas educacionais. Instituiu-se um contexto de precariedade dos princípios democráticos e participativos que devem nortear a educação pública. A imposição das atuais reformas sem nenhuma participação do professorado evidencia o caráter antidemocrático que se propaga em vários setores públicos. O poder público tem desconsiderado por completo o fato de que ignorar a concepção dos profissionais da educação e adotar o exaustivo discurso da qualidade total e da eficiência são medidas que, por si, não se convertem em melhorias reais nem para a educação nem para outros setores públicos, como sugerem as observações de Gentili e Silva:

> Como deve ficar claro, o abandono de todo o princípio democratizante e a substituição dos conteúdos anteriores pelos elementos mercantis que definem estas discussões no campo empresarial não demorou muito para instalar-se como novo senso comum. Mesmo assim, ao abandonarem-se as perspectivas relativas à necessidade de democratizar e instalar-se – sem este componente – o debate sobre eficiência e produtividade, a racionalidade empresarial veio a ser a matriz ideológica mais explicativa, sendo desconsideradas as conseqüências claramente dualizantes que tal discurso possui no campo educacional (Gentili & Silva, 2001, p. 123).

2.4 - A qualidade da educação como eixo das ações propostas pelo Banco Mundial (BM)

Iniciativas de se medir a qualidade da educação por meio de avaliações padronizadas não são algo propriamente novo na educação mundial. Medir a qualidade e a suposta eficiência da educação passou a ser um tema de abordagem sistemática em todos os sistemas de ensino nacionais. No Brasil, o programa "Escola de Qualidade Total" (EQT) foi implantado na década de 90, em âmbito federal e, como o nome sugere, é uma adequação do "Total Quality Control" (TQC), programa utilizado por algumas instituições educativas norte-americanas. O programa "Escola de Qualidade Total" foi desenvolvido pelo Núcleo Central de Qualidade e Produtividade subordinado ao Ministério da Educação. O programa brasileiro de controle de qualidade:

> (...) caracteriza-se por seu claro sentido micro-institucional. A idéia que atravessa este projeto é que, com uma série de estratégias de tipo participativo que traduzem no cotidiano escolar a "filosofia da qualidade", a instituição educacional muda e suas práticas dominantes se transformam. Trata-se do que se poderia chamar de *"otimismo contagioso na função redentora da qualidade"* (Cohn, 2001, p.145).

A questão da qualidade passou a ser o tema de maior destaque no discurso empregado pelo poder público e, conseqüentemente, temas que anteriormente estavam na pauta das discussões sobre educação, como melhorias das condições de trabalho, formação acadêmica, planos de carreira, remuneração, construção de novos prédios escolares e investimentos na infra-estrutura das escolas já existentes, deixaram de ser devidamente discutidos para dar lugar ao extenuante debate sobre eficiência e produtividade. A discussão sobre o que representa esta qualidade foi relegada a alguns fatores que, tratados isoladamente, não têm o significado desejado. Os critérios de aferição da qualidade passaram a ser os mesmos adotados pelo sistema financeiro, resumindo-se, em muitos dos casos, a conter custos tidos como dispendiosos e a avaliar os resultados, única e exclusivamente, por meio de dados estatísticos e testes padronizados. Nesse contexto, a educação e seus educadores passaram a ser considerados como ferramentas de um sistema

que valoriza, sobretudo, os fundamentos do sistema financeiro e a contenção dos gastos públicos, como sugerem as observações de Torres:

> Analisada com critérios próprios do mercado, a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (imputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostram tal incidência) e seu custo (Torres, 1996, p. 140).

A citação de Torres parece evidenciar o caráter reducionista do programa idealizado para o sistema educacional brasileiro. Parte-se da premissa de que a boa intenção e o empenho dos atores envolvidos são suficientes para assegurar a qualidade de todo um sistema de ensino. As questões sociais e econômicas tão relevantes para se entender a situação dos sistemas de ensino do Brasil e de outros países da América Latina são totalmente desconsideradas.

O discurso que tem legitimado as ações promovidas pelos sistemas de ensino nacionais é o da promoção da melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola pública. Discurso, este, que parte da premissa de que o acesso à educação básica é uma questão já resolvida, uma vez que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) definem a educação como um direito subjetivo da criança e como um dever do Estado e da família. Como apenas as leis não são suficientes para transformar realidades que se perpetuam há séculos, torna-se oportuna a consideração de que o processo de universalização do ensino que viabilizou o ingresso de milhares de crianças na escola pública não foi suficiente para assegurar a permanência dessas crianças. Segundo dados da própria Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, referentes a 2008, só no estado de São Paulo havia uma evasão escolar de 1,4% no ensino fundamental e no ensino médio a evasão escolar girava em torno de 4,6%. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2007, 39,5% dos jovens brasileiros não concluíram o ensino fundamental e, ainda, 55,1% dos jovens de 19 anos não conseguiram concluir o ensino médio. Embora a porcentagem, em relação ao ensino fundamental, pareça baixa, num país como o Brasil e mesmo em São Paulo, um estado de dimensões gigantescas, os números apontados podem ser assombrosos. Desconsiderando essas

particularidades, os sistemas de ensino nacionais, incluindo-se a SEESP, passaram a mobilizar o seu discurso e todas as suas ações em prol de um novo desafio: melhorar a qualidade do ensino público. Desafio, este, considerado, pelo Banco Mundial, como a principal meta a ser atingida pelos países em desenvolvimento.

As avaliações oficiais (federais, estaduais e municipais) passaram a representar os principais, senão os únicos, parâmetros para se avaliar a qualidade da educação pública. Tal aferição limita-se, exclusivamente, às questões de currículo e de conteúdo aferidas pelo rendimento escolar. Nesse sentido, uma das primeiras medidas legais promovida pela SEESP foi a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, com a Resolução SE nº 27. O SARESP utiliza-se da mesma lógica - realiza-se uma avaliação no âmbito de todo o estado de São Paulo, sendo seu objetivo principal: classificar as escolas estaduais conforme o desempenho de seus alunos. Os resultados são amplamente divulgados e comentados pela mídia e pelo próprio poder público. Em contrapartida, pouco se investe em estratégias que possam contribuir com o trabalho das escolas, cujo desempenho se mostre aquém do esperado, tampouco, é discutida a participação dos setores de gestão educacional com o intuito de auxiliar de maneira efetiva o trabalho de gestores escolares e de professores. Sobre as limitações dos atuais sistemas de avaliação e do modelo escolar vigente, que estão no cerne das políticas educativas, Torres faz os seguintes comentários:

> Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo (Torres, 1996, p. 139).

Ao serem adotadas estratégias próprias do mercado financeiro, embasadas no discurso enfático da qualidade total, da premiação do mérito e da contenção de gastos, promovem-se mudanças substanciais na própria concepção do ofício docente e até mesmo na dinâmica das aulas ministradas e, ainda, criam-se condições propícias para a introdução de novas formas de controle da atividade professoral.

> As atuais reformas constituem-se em iniciativas para alterar aspectos da gestão educacional, em todos seus níveis e escalões. Há uma preocupação sistemática com a racionalização da aplicação de recursos e com o sistema de avaliação dos resultados (tanto administrativos

> como didático-pedagógicos). As reformas afetam também a dinâmica pedagógica na sala de aula, pois elas preconizam que o professor passe a ser um facilitador no repasse das informações e não mais uma fonte de saber competente (Cohn, 2001, p. 100).

Sob o discurso da qualidade total alteram-se algumas das características estruturais do sistema escolar, entre essas alterações está o crescente aumento dos mecanismos de controle do professorado e da própria escola, seja por meio de avaliações sistemáticas destinadas a alunos, como o SARESP seja por meio das avaliações destinadas a professores, como impõe o novo sistema de promoção para o quadro do magistério paulista, baseado no que se convencionou chamar de valorização do mérito. Ações como estas suscitam mudanças que afetam as estruturas hierárquicas, as relações de poder e de controle que se estabelecem dentro e fora da escola. Ao que parece, atualmente, vivenciamos a imposição de novas formas de controle do trabalho do professor. A pressão não se dá mais de forma direta, não há uma determinação explícita e categórica para que os professores alterem a dinâmica de suas aulas ou enfatizem determinados aspectos dos conteúdos, ao contrário, os mecanismos de controle agora utilizados fazem referência a todo o sistema de ensino e têm como apelo a exposição dos resultados num ranking de escolas, além do forte apelo financeiro estimulado por meio das bonificações. A respeito da intensificação dos mecanismos de controle sobre os professores e sobre a escola, por meio dos movimentos de "reforma curricular", Apple faz o seguinte apontamento:

> Esta também foi uma das conseqüências duradouras destes primeiros movimentos de "reforma curricular". Embora eles também não tenham transformado completamente a prática do ensino, embora as relações patriarcais de autoridade que davam às professoras alguma medida de liberdade não tenham sido substituídas por formas mais eficientes de organizar e controlar sua atividade do dia-a-dia, eles legitimaram tanto novas formas de controle e maior intervenção do estado, baseadas em modelos técnicos e industriais quanto deram origem a uma nova geração de tentativas mais sofisticadas de vencer a "resistência" do professorado. Assim, essa nova geração de técnicas (desde a integração sistemática de testes, currículos e objetivos comportamentais, currículos pré-empacotados e instrução baseada na competência até a gerência por objetivo) não brotou do nada, mas – como a história do taylorismo – originou-se dos fracassos, dos sucessos parciais e da resistência que acompanharam as formas anteriores de controle. Tal como afirmei anteriormente, não se trata apenas da história do controle dos funcionários do estado para obter um ensino eficiente, mas uma rearticulação das dinâmicas de patriarcado e classe num local: a escola. (Apple, 1995, p. 39).

Pode-se inferir que o conjunto de ações preconizadas pela SEESP impôs uma maior gama de tarefas a serem desempenhadas pelos profissionais da educação,

introduzindo e intensificando novas formas de controle. Muito embora não haja determinações específicas para que se ampliem o controle sobre o trabalho dos educadores, a necessidade de um resultado, que supere a cada ano às expectativas outrora atingidas, suscita maior cobrança por parte dos próprios agentes do contexto escolar – supervisores, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos. Criam-se expectativas que se traduzem em mais testes padronizados, mais registros, mais comparações entre turmas e entre alunos, enfim, um conjunto de atividades que busca justificativas em si mesmo. No comentário exposto abaixo, Apple considera algumas conseqüências possíveis do intenso crescimento dos mecanismos de controle exercidos pelos "sistemas" curriculares norte-americanos, fato que, segundo o próprio autor, é uma tendência que começa a se espalhar em todo o mundo e, ao que parece, instaurou-se de forma efetiva na rede estadual de educação de São Paulo:

> Tenho argumentado, aqui e em outros trabalhos, que tem havido um crescimento rápido de "sistemas" curriculares nos Estados Unidos, espalhando-se agora para outros países. Esses currículos têm objetivos, estratégias, testes, livros textos, folhas de exercício, gabarito de respostas, etc, tudo integrado num único conjunto. Qual é o impacto que isto está tendo nas escolas em que esses sistemas são tomados a sério? Temos evidências de vários estudos etnográficos do processo de trabalho docente que nos tornam capazes de começar a descrever o que esta acontecendo. Por exemplo, em uma escola na qual o currículo era fortemente baseado numa lista seqüencial de objetivos definidos comportamentalmente, folhas múltiplas de exercícios para os alunos completarem, com pós-testes para medir a "prontidão" e o "nível de habilidade" e com pós-testes para medir o "rendimento", aplicados freqüentemente e regularmente, a intensificação do trabalho docente e bastante visível. (Apple, 1995, p. 41).

Além de intensificar as tarefas desenvolvidas pelos docentes, as reformas da rede estadual de educação ratificam o processo de separação entre a atividade intelectual e a execução do trabalho pedagógico, uma vez que professores e gestores escolares não têm qualquer participação na concepção das ações impostas. Apple associa esse movimento à crescente perda de controle do professorado em relação às próprias atribuições da atividade docente. Para o autor, os professores estão passando por um processo já vivenciado por outras classes trabalhistas – a proletarização da classe. Nesse contexto, o professor deixa de ser o mentor das atividades e passa a ser um mero executor de tarefas concebidas em outros setores hierarquicamente superiores.

> A perda de controle ou proletarização de uma tarefa é doravante parte de uma dinâmica mais ampla de separação entre concepção e execução e de tentativas contínuas por parte da gerência no estado e na empresa para racionalizar tantos aspectos do trabalho de um indivíduo quantos forem possíveis (Apple, 1995, p. 49).

A estratégia de separar a concepção da execução de atividades é comumente utilizada pela gerência científica e, conseqüentemente, aproxima-se dos princípios defendidos pelo mercado financeiro. A esse respeito Braverman, em sua obra *Trabalho e capital monopolista – A degradação do trabalho no século XX*, seleciona três princípios da gerência científica extraídos do modelo de Taylor. O primeiro refere-se ao "principio de dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores". O segundo princípio baseia-se no fato de que:

> (...) todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto... Este poderia ser chamado o princípio da separação de concepção e execução[2], melhor que seu nome mais comum de princípio da separação de trabalho mental e manual (embora semelhante ao último e, na prática, quase idêntico). Isso porque o trabalho mental, trabalho principalmente do cérebro, é também suscetível de separação de concepção e execução conforme o mesmo princípio: o trabalho mental é primeiro separado do manual e depois subdividido rigorosamente de acordo com a mesma norma (Braverman, 1981, p. 104).

O último princípio apontado por Braverman relaciona-se com a monopolização do conhecimento e consiste basicamente na "utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e desse modo de execução" (Braverman, 1981, p. 108).

No que se refere ao segundo princípio apontado por Braverman - a separação entre a concepção e a execução do trabalho-, Apple, em seu artigo escrito em parceria com Teitelbaun: "Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?", considera que a intensidade do processo de racionalização e de padronização do trabalho tem se expandido profundamente do campo econômico para o campo educacional e é um fenômeno que tem ocorrido em âmbito mundial. Para os autores, muitas podem ser as conseqüências desse processo, mas duas são especialmente relevantes:

> A primeira é o que chamaremos de separação entre concepção e execução. Quando trabalhos complicados são divididos em elementos atomísticos, a pessoa que está realizando

[2] Grifo nosso.

> o trabalho perde a visão do processo global e perde o controle sobre seu próprio trabalho uma vez que alguém fora da situação imediata tem agora maior controle tanto sobre o planejamento quanto sobre o que deve realmente ser realizado. A segunda conseqüência esta relacionada a esta, mas acrescenta uma característica ainda mais debilitante. Esta é conhecida como *desqualificação*. À medida que os empregados perdem o controle sobre seu próprio trabalho, as habilidades que eles desenvolveram ao longo dos anos se atrofiam. Elas se perdem lentamente, tornando, portanto ainda mais fácil para a administração controlar uma parte ainda maior do trabalho de alguém porque as habilidades que fazem com que a própria pessoa seja capaz de planejá-lo não estão mais disponíveis. Um princípio geral emerge aqui: no nosso trabalho, a falta de uso leva à perda. (Apple & Teitelbaun, 1991, p. 65).

A perda do controle do professor sobre suas atividades e sobre o processo de desqualificação que essa perda pressupõe apresenta particularidades altamente complexas. Segundo Apple e Teitelbaun, esses aspectos estão diretamente relacionados a questões de gênero. O fato de ser o magistério uma profissão majoritariamente feminina aumenta substancialmente a instituição de novos e eficazes mecanismos de controle. Apesar de presenciarmos nos últimos anos a propagação de discursos altamente emancipatórios, a instituição e a preservação dos direitos políticos, civis e sociais de homens e de mulheres permanecem extremamente desiguais. Os autores advertem, ainda, para o fato de que o "trabalho das mulheres tem sido particularmente sujeito às tendências de desqualificação e de perda de poder efetuadas por parte da administração" (Apple & Teitelbaun, 1991, p. 65). As análises de Apple e de Teitelbaun, somadas às de Braverman, apontam que os sistemas de ensino, inclusive a SEESP, têm adotado os princípios da gerência cientifica e em conseqüência têm favorecido a degradação dos processos produtivos. As reformas propostas são, amiúde, idealizadas por especialistas, muitas vezes de áreas econômicas que, por sua vez, estão distanciados da realidade das escolas e das comunidades que as compõem. As leis que as regulam são votadas em seções extraordinárias e aos professores cabe apenas a sua aplicação o que, em muitos casos, resume-se na adoção de apostilas padronizadas; no direcionamento das aulas visando o êxito dos alunos nas avaliações oficiais e na elaboração de estratégias que visem melhorar os indicadores de qualidade. E, assim, uma vez a cada ano letivo, viabiliza-se o recebimento de uma bonificação de maior ou menor valor, dependendo da colocação da escola no ranking traçado pela Secretaria de Educação.

Percebe-se pela inflexibilidade na aplicação das novas reformas que boa parte das ações propostas apresenta um caráter questionável ao ser implantada de forma pouco ou

nada democrática. São reformas que, apesar de assumirem um modelo escolar, excluem dois elementos fundamentais no que se refere à educação: o professorado e a pedagogia. Pouco ou nada é considerado acerca das teorias de ensino ou de aprendizagem, bem como inexiste a participação dos professores ou dos movimentos representativos da classe docente na concepção e implantação dessas ações. A esse respeito Torres faz a seguinte observação: **"A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implantado por educadores"** (Torres, 1996, p. 139).

Como é previsível, num modelo educativo idealizado por instituições financeiras e implantado indistintamente pelos sistemas de ensino, as reformas restringem-se, unicamente, ao espaço escolar, desconsiderando-se a ação de outros setores sociais de extrema importância para o desenvolvimento de crianças e jovens. As propostas educacionais, freqüentemente, assumem uma perspectiva imediatista, mais aos moldes dos tempos estabelecidos pelo mercado do que pelos tempos necessários para uma educação continuada. Adota-se uma postura vertical e autoritária, as decisões são tomadas de forma imperiosa, sem nenhuma participação da sociedade civil, excluindo-se inclusive professores, alunos e entidades de representação docente. Assim, os principais envolvidos no processo educativo são relegados a papéis secundários e passivos; privilegia-se sobremaneira a quantidade sobre a qualidade e os resultados sobre os processos que envolvem a educação. E, finalmente, como é usual no grande mercado financeiro, parte-se da responsabilização do indivíduo pelo fracasso de todo um sistema de ensino. Deste modo, os responsáveis pelo fracasso das atuais políticas educacionais não são o poder público, tampouco organismos internacionais que avalizam reformas de caráter no mínimo questionável, mas sim os professores, geralmente mal-formados e, por vezes, mal-intencionados, ou ainda, os alunos habitualmente desinteressados e indisciplinados (Torres, 1996).

A propósito de mais uma das ações da SEESP – a implantação do sistema de bonificações - embasada igualmente na questão da qualidade, um dos aspectos que parece permeá-la é a relação custo-benefício. Uma das proposições do BM é que a questão da remuneração docente não deve merecer grande relevância por parte do poder público:

> O BM limita-se, neste ponto, a insistir no que já vem propondo anteriormente – que os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e este deve ser medido através do

> rendimento dos alunos – mas não considera a análise de viabilidade e os custos desta proposta (Torres, 1996, p. 166).

Nesse aspecto, as políticas de bonificação adotadas alinham-se perfeitamente às determinações do BM. Não há investimentos igualitários na remuneração do professor, exceto iniciativas isoladas de premiação do mérito. A própria Bonificação por Resultados (BR) propõe que só serão contemplados pelo bônus os profissionais que atuarem em escolas que atingirem as metas estipuladas.

Essas ações desenvolvidas pela SEESP introduzem alterações nas concepções sobre a própria finalidade educação. Se num passado recente a educação estava diretamente atrelada ao acesso ao conhecimento, ao aperfeiçoamento da espécie humana e à possibilidade de ascensão social ou de inserção no mundo econômico, hoje a realidade é bem diversa, conforme aponta Apple em sua obra *Política cultural e educação*:

> A própria *finalidade* da educação está sendo transformada. A educação não é mais vista como parte de uma aliança social na qual muitos grupos 'minoritários', mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas e funcionários governamentais, além de outros, se juntaram para propor políticas sociais-democratas (limitadas) para as escolas: a expansão das oportunidades educacionais, as tentativas de distribuir eqüitativamente a renda, o desenvolvimento de programas especiais de educação bilíngüe e multicultural e assim por diante [...] uma nova aliança se formou, e ela vem aumentando seu poder na política social e educacional. Este bloco de poder combina negócios com a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses não residem em melhorar as oportunidades de vida e de trabalho [...] em vez disso, procuram proporcionar as condições educacionais que se acreditam necessárias para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina e para fazer-nos voltar a uma concepção passada e romantizada do lar, da família e da escola "ideais" (Apple, 2001, p. 60).

Pode-se considerar que reformas como as expostas reforçam as reais diferenças de oportunidades entre as classes sociais. Quem seriam os supostamente beneficiados com as reformas educacionais que abrangem, sobretudo, uma reformulação de currículos e de práticas avaliativas? Esse parece ser um dos maiores complicadores das atuais políticas reformistas. Um currículo unificado para todo o estado de São Paulo e um sistema de avaliação único para um estado com realidades socioeconômicas tão diversas, quiçá apenas exacerbe a grande diferença existente entre os vários setores da população. A respeito dos supostamente beneficiados com ações que adotam o discurso da melhoria da qualidade da educação, Gimeno Sacristán (1999) proferiu o seguinte comentário:

> Para essas políticas, não há contexto social que provoque diferenças entre as escolas, em seu clima e na qualidade dos resultados. Não são necessárias políticas de compensação; há solidariedade. É como se a "natureza" fosse a força provocadora da diversidade escolar, e nós, de fora, não pudéssemos ser mais do que espectadores respeitosos e conservacionistas da seleção natural (Gimeno Sacristán, 1999, p. 259).

Desconsiderando a grande diversidade social e econômica presente no estado de São Paulo, no final de 2009, o atual Secretário da Educação, senhor Paulo Renato Souza, ex-ministro da educação do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) fez vários discursos em defesa da política meritocrática imposta pela SEESP e do ponto de vista, segundo o qual, o maior responsável pelo dito fracasso escolar é o professorado. Seu discurso atacou, inclusive, as universidades públicas: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP) que, segundo ele, investem numa formação extremamente técnica e ideológica que em nada contribuem para o bom desempenho dos futuros professores. A despeito da impropriedade do discurso do secretário de educação, o professor doutor Luiz Carlos de Freitas, acadêmico da Faculdade de Educação da UNICAMP, fez o seguinte comentário em nome da Congregação dos Professores da Faculdade de Educação da entidade:

> Se pensar criticamente a realidade, conhecer os problemas de nosso país, dos nossos alunos concretos, dos nossos professores concretos, é visto pelo Sr. Secretário como viés ideológico? O que dizer da assunção de uma meritocracia cruel e desumana, que se assenta de forma alienada sobre as profundas desigualdades que marcam o nosso Estado e o nosso país, escamoteando e ocultando suas verdadeiras causas por meio do discurso falacioso da meritocracia? Não haverá também aí viés ideológico, e a questão não estaria na opção que fazemos, de nossa parte, por defender uma educação de qualidade para todos, e da parte do Governo do Estado, em manter a desigualdade entre a educação para o povo e a educação para as elites? Ou pretende o Sr º Secretário zombar da inteligência do leitor, querendo fazer crer que a política por ele desenvolvida é neutra, imparcial, desprovida de ideologia? (Freitas, 2009).

A arbitrariedade de políticas que supostamente premiam o mérito, sob o discurso enfático da qualidade total, pode ser observada sob vários aspectos, inclusive pela exposição do desempenho das unidades escolares. Sob o discurso da transparência do modelo de gestão educacional, mais um novo chavão adotado pelo poder público, acaba-se por expor determinadas escolas a situações vexatórias, além de reforçar mais e mais o avassalador desnível socioeconômico do país.

> O referido pacote e o modelo educativo subjacente à "melhoria da qualidade de educação", do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores sociais menos favorecidos – está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para reproduzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Isso se deve não somente à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, e aplicação de tais políticas concretamente nos países, em um momento bastante definido como o que estão vivendo os países e os sistemas educativos no mundo (Torres, 1996, p. 127).

Num contexto de mudanças que em nenhuma medida parece favorecer o processo educativo ou a valorização do magistério, seria necessário, por parte dos movimentos da classe docente principalmente dos sindicatos, a introdução de formas de discussão, de mobilização e de resistência, todavia, possíveis iniciativas de repúdio frente a estratégias de clara influência da lógica do capital são ferozmente combatidas. Para tal, o poder público tem se pautado no discurso da desmoralização seja do meio acadêmico seja dos movimentos representativos da classe docente e da sociedade civil que contestam a adequação dessas reformas à realidade educacional brasileira. Conforme aponta Cohn, os tecnocratas responsáveis pelas atuais reformas no campo educacional:

> (...) utilizam-se de uma visão em que a sociedade é apática, o certo ou errado é de domínio dos tecnocratas que desenham as reformas, e o problema básico é como vencer a resistência dos atores, que contestam as reformas. A parcela que não concorda com as políticas neoliberais vigentes é simplesmente ignorada. O silêncio ou a desqualificação dos argumentos da oposição têm sido as estratégias adotadas para levar adiante as reformas (Cohn, 2001, p. 103).

As estratégias para silenciar os que se posicionam de forma contrária à transferência automática do modelo de gestão empresarial para a escola parecem ter cada vez mais sucesso. Sob o discurso da ineficácia e da não adequação de parte do magistério em relação aos novos modelos de gestão educacional, acaba-se por impô-los de forma irretorquível como uma verdade única e de êxito indiscutível, embora não devidamente comprovado.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS AÇÕES IMPLANTADAS PELA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEESP)

3.1 – As políticas de bonificações adotadas pela SEESP

As políticas de bonificação passaram a ser adotadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano 2000. Seu intuito, segundo o discurso oficial, foi o de incrementar o ensino oferecido pelas escolas estaduais paulistas. Segue no Quadro 3, a descrição de todas as legislações até 2008 ano da implantação da Bonificação por Resultados (BR).

QUADRO 3: Leis Complementares que regulamentam a concessão das bonificações

Leis	Ano	Especificação
LC 890	2000	Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do quadro do magistério
LC 891	2000	Institui Bônus Mérito às classes de docentes do quadro do magistério
LC 909	2001	Institui Bônus Mérito às classes de docentes do quadro do magistério
LC 910	2001	Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do quadro do magistério
LC 927	2002	Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do quadro do magistério
LC 928	2002	Institui Bônus Mérito às classes de docentes do quadro do magistério
LC 948	2003	Institui Bônus aos integrantes do quadro do magistério
LC 963	2004	Institui Bônus aos integrantes do quadro do magistério
LC 984	2005	Institui Bônus aos integrantes do quadro do magistério
LC 1006	2006	Institui Bônus aos integrantes do quadro do magistério
LC 1017	2007	Institui Bônus aos integrantes do quadro do magistério
LC 1078	2008	Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo

As primeiras legislações que regulamentaram a concessão do bônus foram as Leis Complementares nº 890 e nº 891 ambas de 2000 que instituíram, respectivamente, o Bônus Gestão, às classes de suporte pedagógico e o Bônus Mérito, às classes de docentes.

Segundo a LC nº 891/2000, o recebimento do Bônus constitui-se como vantagem pecuniária, concedida uma vez ao ano, relacionando-se diretamente com **"(...) a aferição da freqüência apresentada pelo profissional de ensino durante o período letivo de 2.000, no exercício de suas atribuições"** (São Paulo, Lei Complementar nº 891, 2000, art. 2º).

Como classes de suporte pedagógico, entendem-se: dirigentes regionais de ensino, supervisores de ensino, diretores de escola, titulares de cargos de coordenador pedagógico e de assistente de diretor de escola, bem como os ocupantes de postos de trabalho de vice-diretor e professor coordenador pedagógico em exercício nas unidades escolares e órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação (São Paulo, Lei Complementar nº 890, 2000, art. 1º).

As classes de docentes abrangidas pela Lei Complementar nº 891 compreendem os **"(...) ocupantes do cargo ou função-atividade de Professor de Educação Básica I, de Professor de Educação básica II e de Professor II, em exercício nas unidades escolares ou órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação"** (art. 1º). O Professor de Educação Básica I atua nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 4º ano ou do 1º ao 5º ano), o Professor de Educação Básica II leciona para os anos finais do ensino fundamental (do 4º ao 8º ano ou do 5º ao 9º ano[3]) e o Professor II atua no Ensino Médio (do 1º ao 3º ano).

Todas as legislações, desde 2000, enfatizam que as bonificações constituem-se como "vantagem pecuniária", concedida aos profissionais da carreira do magistério sem, todavia, estar vinculada à remuneração. Assim, não devem ser computadas para fins de 13º salário e não constituem base de cálculo para contribuição previdenciária ou para assistência à saúde (São Paulo, Lei Complementar nº 891, 2000, art. 6º).

A desvinculação das bonificações dos salários dos profissionais de educação é uma das principais inadequações desse tipo de ação governamental, principalmente se considerarmos os baixos salários auferidos pelos profissionais da rede estadual de educação. Conforme aponta Torres, a falta de políticas salariais é um dos aspectos mais enfatizados nas recomendações do BM para os países em desenvolvimento:

[3] Os anos ou séries destacados devem sofrer alterações, conforme estipulado pela Lei Federal nº 11274/2006 que determina que todos os sistemas de ensino nacionais devem se adequar ao ensino fundamental de 9 (nove) anos, até este ano letivo (2010), prazo máximo previsto para a implantação da Lei.

> O tema salarial, estreitamente vinculado à qualidade docente, constitui sem dúvida o tema mais evitado e escorregadio de toda a argumentação. O BM insiste em que o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar. O argumento – enganoso, já que nenhum insumo por si mesmo, e de maneira isolada, tem efeito sobre esse rendimento – foi levado ao limite, sendo que em muitos casos uma condição para a negociação dos empréstimos do BM com os países era não rever salários. (Torres, 1996, p. 166).

A diferença mais significativa entre as Leis nº 890 e 891 é a vinculação entre o recebimento da bonificação e o cumprimento de metas específicas, sendo, estas, diferenciadas para professores e gestores. Para os docentes, é estipulada como meta a avaliação de desempenho que, por sua vez, considera apenas a **"(...) aferição da freqüência apresentada pelo profissional de ensino durante o período letivo"** (São Paulo, Lei Complementar nº 890, 2000, art. 2º). Já o recebimento do Bônus Gestão considera a avaliação de desempenho, mas relaciona esse desempenho a alguns indicadores:

> I – configuração da escola, considerando-se o número de alunos e sua tipologia;
>
> II – desempenho da escola, considerando-se os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP e os índices de abandono apresentados;
>
> III – aferição da freqüência dos servidores no exercício de 2000;
>
> IV – freqüência dos professores da unidade escolar, considerando-se o número médio de ausências (São Paulo, Lei Complementar nº 890, 2000, art. 3º).

Os valores a serem recebidos por cada gestor escolar seria o somatório das variáveis descritas acima. É oportuno ressaltar que a vinculação entre o bônus e os resultados obtidos na avaliação oficial – SARESP – aparece como requisito obrigatório para os gestores escolares desde a primeira legislação, todavia para os professores tal vinculação só passará a ser um requisito a partir da Lei Complementar nº 1078 que institui a Bonificação por Resultados (BR). Esse é um dado relevante uma vez que indica certa pressão, por parte da SEESP, para que os gestores se mobilizem no sentido de melhorar o desempenho de sua escola na avaliação oficial. Outro ponto que representa certa pressão para os professores é a aferição da freqüência. O controle da falta dos professores e de outros profissionais da escola passou a ser de competência dos gestores, mais especificamente, do diretor de escola.

A implantação de políticas, como as bonificações, deflagra a inserção efetiva da lógica do mercado no campo educacional. Desde a década de 1990, a nova ordem econômica regida por um capitalismo cada vez mais competitivo e excludente, passou a exigir um novo perfil de seus profissionais. Assim como outras instituições, a escola também passou a idealizar um novo tipo de educador. Lawn em seu artigo "Os professores e a fabricação de identidades" de 2001 assinala algumas competências que, a seu ver, começaram a ser exigidas para os profissionais da educação. Embora analise o contexto educacional inglês, suas observações parecem adequar-se perfeitamente à realidade da educação brasileira e, conseqüentemente, às diretrizes que têm orientado as ações da SEESP. Entre as novas competências exigidas para os educadores estão: a criação de expectativas em relação ao sucesso dos alunos, a concepção de que o desenvolvimento de seu trabalho e a avaliação de sua prática deve ser permanente e estar sempre sob sua responsabilidade, além de conseguir desempenhar suas atividades profissionais estando sob forte pressão (Lawn, 2001, p. 128).

A pressão pela superação constante dos resultados se faz presente desde a implantação do SARESP, em 1996. A estratégia utilizada para vincular paulatinamente o recebimento do bônus aos resultados da avaliação oficial parece ter sido focalizar primeiro os gestores e só posteriormente os professores. Tornou-se esperável, ainda que de forma implícita, que os resultados fossem não só atingidos como superados e que os professores encontrassem, por si, fórmulas para atingir as expectativas previamente estabelecidas em gabinetes bem distantes da realidade das escolas, dos educadores e dos alunos.

A avaliação do "conjunto" de escolas é um aspecto de grande complexidade, embora seja tratado pela SEESP com enorme simplicidade. Avaliar toda uma rede de ensino tende a desconsiderar as particularidades existentes em cada comunidade. Todos os alunos realizam a mesma avaliação, todavia, desconsidera-se que as condições sociais, culturais e econômicas presentes no estado de São Paulo são imensas. A arbitrariedade de um sistema de avaliação único é assinalada por Frigotto no seguinte comentário:

> A aplicação de um teste padrão, partindo de qualquer escolha arbitrária, no caso feita pela assessoria de técnicos adestrados nos organismos internacionais, que definem a qualidade (total!) esperada, vai mostrar uma brutal desigualdade que as pesquisas vêm apontando há décadas, no desempenho de acordo com a materialidade de condições sociais (extra-escolares) e das condições institucionais (intra-escolares). No plano social, basta tomar os dados da disparidade de distribuição de renda no Brasil para saber que vamos encontrar

> alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais. No plano institucional da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários, nos oferecem elementos inequívocos para esperar desempenhos e resultados diferenciados. (Frigotto, 2000, p. 86).

Em 2001, o Bônus Mérito sofreu algumas alterações introduzidas pela LC nº 909, primeiramente, passou a existir a vinculação entre o recebimento do benefício, a avaliação de desempenho e a aferição da freqüência do profissional (São Paulo, Lei Complementar nº 909, 2001, art. 2º).

No que se refere à avaliação docente, é incontestável que uma avaliação que adote os princípios democráticos desde a sua formulação e que seja direcionada para favorecer o processo de ensino-aprendizagem pode trazer contribuições significativas para a prática educativa de professores e de gestores. Todavia, é preciso que se atente aos objetivos reais do processo de avaliação que deve ser utilizado para a promoção de ações que possam, de fato, contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. A esse respeito, Apple faz o seguinte comentário:

> (...) realmente precisamos perguntar se os recentes processos mais rigorosos de avaliação docente não são maneiras que os grupos dominantes utilizam para atribuir aos docentes e às escolas a culpa pelos resultados de suas próprias decisões econômicas e sociais egoístas e mal orientadas. Precisamos nos perguntar o que tal avaliação significa. (Apple, 1999, p. 69).

Ainda em 2001, passou-se a exigir um tempo mínimo de atuação no cargo e/ou unidade escolar, mais especificamente**, "(...) 200 (duzentos) dias de exercício, consecutivos ou não, em cargo ou função-atividade estadual"** (Lei Complementar nº 909, 2000, art. 3º). Os dias de efetivo exercício no cargo ou função tiveram sucessivas alterações no decorrer de cada ano variando entre 120 (cento e vinte) e 200 (duzentos) dias letivos.

O Bônus Gestão mantém para o quadro de suporte pedagógico, basicamente, os mesmos critérios estipulados pela legislação anterior: configuração e desempenho da escola, avaliação de desempenho e freqüência dos profissionais da unidade escolar.

Em 2002, não houve alterações significativas na legislação, mas, em 2003, a Lei Complementar nº 948 designou que para os profissionais que atuassem junto às Diretorias de Ensino e em outros órgãos da Secretaria da Educação seria considerada **"(...) a média**

dos resultados dos indicadores de desenvolvimento do conjunto das escolas da rede estadual de ensino, somada à aferição da freqüência individual" (São Paulo, Lei Complementar nº 948, 2003, art. 5º, inc. I). Para os profissionais que atuassem junto a órgãos da Secretaria de Educação foi adotado o mesmo critério. A "avaliação de desempenho", exigência das legislações anteriores, dá lugar a um mecanismo mais elaborado de controle do trabalho dos profissionais da educação: "as ações desenvolvidas nas unidades escolares", uma vez que como ações podem ser entendidos quaisquer atos desenvolvidos por professores e gestores escolares.

Essas modificações no discurso oficial que parecem não ter grande relevância podem indicar profundas alterações não só na prática cotidiana dos profissionais da educação, mas também na concepção de uma nova identidade professoral baseada em critérios assumidamente meritocráticos. A esse respeito Lawn faz a seguinte observação:

> Em troca do exercício destas competências, receberão um melhor salário e uma melhor estruturação da carreira, desde que se submetam a uma avaliação regular do seu desempenho e sejam devidamente apreciados. Por outro lado, estas novas competências criam uma cultura de excelência e de aperfeiçoamentos do ensino. As novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências. Para tornar possível a gestão de seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a idéia do desempenho, individualização e liderança. A nova identidade do professor (mais precisamente, identidades) é montada a partir destes requisitos. (Lawn, 2001, p. 128).

A questão da qualidade da educação, como norteadora das ações desenvolvidas pelos professores, passou a ser uma constante nas legislações que regulamentam a concessão e o recebimento das bonificações. A Lei Complementar nº 948 de 2003 não estipulou, ao certo, como seriam avaliadas as "ações desenvolvidas nas unidades escolares", mas a valorização dos resultados na avaliação oficial tornou-se cada vez mais recorrente evidenciando que, no parecer da SEESP, a qualidade da educação está direta e unicamente vinculada à aferição de dados estatísticos.

Em 2004, com a Lei Complementar nº 963, as exigências para a concessão e o recebimento das bonificações foram ampliadas, passando-se a considerar, além da freqüência do profissional e dos resultados das ditas ações desenvolvidas nas unidades escolares, a participação do professor no chamado "Programa de Formação Continuada"

(São Paulo, Lei Complementar nº 963, 2004, art. 2º). É oportuno observar que o Programa de Formação Continuada consiste em ações da SEESP desenvolvidas em cursos ministrados nas próprias unidades escolares e nada têm que ver com formação universitária ou acadêmica.

A Lei Complementar nº 984 regulamentou o recebimento do bônus em 2005 e teve seus critérios definidos pelo Decreto nº 50549 que explicita como seriam avaliadas as ações desenvolvidas pelas escolas no decorrer do ano letivo. Para os gestores escolares, o bônus passou a ser concedido de acordo com o cumprimento de três critérios específicos: organização da escola, incluindo-se nesse item o número de alunos; avaliação de desenvolvimento da escola e vida profissional. No aspecto referente ao desenvolvimento da escola seriam considerados os seguintes itens:

> a) indicador de permanência e sucesso escolar – estabelecido por meio da verificação das taxas de aprovação, reprovação e abandono no ano de 2005, observados os tipos de ensino e período, considerando-se a taxa de aprovação;
>
> b) realização de ações sócio-educativas nos espaços da escola, nos finais de semana;
>
> c) relação da Equipe Escolar com a comunidade;
>
> d) implantação de projetos / ações, realização de parcerias com outras instituições;
>
> e) participação da Comunidade Escolar nas decisões da Escola – Gestão participativa (Conselho, APM);
>
> f) atuação do Grêmio Estudantil. (São Paulo, Decreto nº 50549, 2006, art. 4º, inc. II).

No que se refere à vida profissional, os critérios para o recebimento do bônus resumem-se à participação do professor ou gestor escolar na formação realizada no âmbito da própria Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. Os gestores passaram a ser pontuados:

> a) pela participação do profissional integrante do Quadro do Magistério nos Programas de Educação Continuada – Especialização em Gestão Educacional e/ou Letra e Vida e/ou Teia do Saber, proporcionados pela Secretaria de Educação;
>
> b) pela participação dos profissionais integrantes do Quadro do Magistério, nos Programas de Educação Continuada – Capacitação de Gestores Escolares (Prógestão) e/ou Ensino Médio, proporcionados pela Secretaria de Educação;
>
> c) pela participação voluntária do profissional integrante do Quadro do Magistério no Programa Escola da Família. (São Paulo, Decreto nº 50549, 2006, art. 4º, inc. III).

O mesmo decreto estabelece critérios diferenciados para gestores escolares e para docentes. O grau de exigência para os professores é bem maior, todavia, ao aumentarem as exigências para os gestores escolares, por exemplo, em relação às taxas de aprovação e de reprovação, automaticamente os mecanismos de controle sobre o trabalho do professor também são alargados. Para os docentes, o critério do desenvolvimento da escola relaciona-se com: os indicadores de permanência e sucesso escolar e a relação da equipe escolar com a comunidade (São Paulo, Decreto nº 50549, 2006, art. 5º, inc. I).

No que se refere à freqüência o Decreto é categórico tanto para gestores quanto para professores:

> (...) valorização do profissional – será contemplado com mais 3 (três) pontos o integrante do Quadro do Magistério [...] que no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2005, não apresente qualquer ocorrência de ausências, inclusive aquelas a que se refere o artigo 7º deste decreto, excetuando-se apenas para este fim, as ausências relativas a férias e participação em treinamento, orientação técnica ou cursos promovidos pela Secretaria da Educação (São Paulo, decreto nº 50549, 2006, art. 4º, inc. IV).

As Leis Complementares nº 1006 de 2006 e nº 1017 de 2007 mantêm basicamente os mesmos critérios para a concessão e o recebimento do Bônus: os resultados obtidos pelas ações desenvolvidas nas unidades escolares, a freqüência apresentada pelo servidor e a participação no "Programa de Formação Continuada" da Secretaria de Educação, além de exigir o mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo exercício do servidor.

Em 2008, é implantada a Lei Complementar nº 1078, instituindo a Bonificação por Resultados (BR) sendo, esta, a Lei que mais modificou a concessão das bonificações. A BR, segundo o discurso da própria Secretaria da Educação, apresenta-se como um incentivo pago aos educadores que tiverem um "bom desempenho" e relaciona-se estritamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) que visa, sobretudo:

> (...) garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas de poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitar a definição de metas exeqüíveis (São Paulo, Resolução SE nº 74, 2008).

As metas a que se refere tal resolução vinculam-se ao Programa de Qualidade da Escola (PQE) e ao referido IDESP que é calculado considerando-se **"o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo"** (São Paulo, Resolução SE nº 74, 2008, art. 2º, inc. I) e **"o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio**" (São Paulo, Resolução SE nº 74, 2008, art. 2º, inc. II). A LC nº 1078 foi implantada em dezembro de 2008, com efeitos estipulados para o ano de 2009 e seus resultados foram expostos no primeiro semestre de 2010.

O IDESP também serve de indicador para o **"cálculo das metas de qualidade fixadas para cada unidade escolar"** (São Paulo, Resolução SE nº 74, 2008, artigo 3º, inc. I) e é **"o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores"** (Resolução SE nº 74, 2008, art. 3º, inc. II).

A partir da análise dos parâmetros gerais que regem o sistema de bonificações da SEESP, é possível conferir ao bônus e, principalmente, à Bonificação por Resultados (BR) características próximas às recomendações neoliberais para os países em desenvolvimento, uma vez que, a partir de sua implantação, passou-se a valorizar exacerbadamente os aspectos meritocráticos e o cumprimento de metas, relacionando-se os resultados obtidos pelos alunos no SARESP aos valores recebidos pelos profissionais da educação por meio do bônus. O artigo que expressa as exigências para o recebimento do bônus é deveras contundente: **"a Bonificação por Resultados será paga na proporção direta do cumprimento de metas definidas para a unidade de ensino ou administrativa onde o servidor estiver desempenhando suas funções"** (São Paulo, Lei Complementar nº 1078, 2008, art. 3º). Os incisos que compõem esse artigo determinam que "**as unidades de ensino e administrativas, serão submetidas à avaliação destinadas a apurar os resultados obtidos em cada período, de acordo com indicadores e metas referidos nos artigos 4º e 7º desta Lei Complementar"** (São Paulo, Lei Complementar nº 1078, 2008, art. 3º, inc. I) e que, estas, **"deverão evoluir positivamente em relação aos mesmos indicadores do período imediatamente anterior ao de sua definição, excluídas alterações de ordem conjuntural que independam da ação do Estado, na forma a ser**

disciplinada em resolução do Secretário da Educação" (São Paulo, Lei Complementar nº 1078, 2008, art. 3º, inc. 2º).

O artigo seguinte estipula quais os indicadores a serem considerados para o recebimento da BR, são eles:

a) **global:** considera o desempenho de toda a rede estadual;

b) **específico:** restringe-se a uma ou mais unidades de ensino ou unidades administrativas; ao índice de cumprimento de metas; à relação entre as metas estipuladas e as atingidas; ao índice agregado de cumprimento de metas (consolidação dos índices que devem obedecer a critérios estipulados por várias secretarias - Secretaria da Casa Civil, Secretaria da Fazenda, Secretaria de Economia e Planejamento e Secretaria de Gestão Pública); à retribuição mensal do servidor; aos dias de efetivo exercício; ao índice de dias de efetivo exercício no cargo (São Paulo, Lei Complementar nº 1078, 2008, art. 4º).

A questão da melhoria da qualidade continua a ser tratada no quinto artigo da LC nº 1078, segundo o qual, a Bonificação por Resultados **"será baseada em indicadores que deverão refletir o desempenho institucional no sentido da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e de absenteísmo"** (São Paulo, Lei Complementar nº 1078, 2008, art. 5º).

A questão do absenteísmo docente consta em todas as legislações que se referem às bonificações. Em determinados momentos, eram consideradas todas as ausências dos profissionais de educação, até mesmo licenças médicas. Tratada de forma reducionista pela SEESP, o absenteísmo docente abrange vários aspectos, inclusive questões de gênero, principalmente se considerarmos que a maior parte do quadro do magistério paulista é composto por mulheres. Segundo dados do Cadastro Funcional da Educação, relativos a janeiro de 2010, e disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, de um total de 215.740 (duzentos e quinze mil, setecentos e quarenta) professores efetivos e não efetivos atuando em toda a rede paulista de educação 170.329 (cento e setenta mil, trezentos e vinte e nove) são mulheres. Na cidade de São Paulo, a diferença também é bastante significativa são 42.212 (quarenta e dois mil, duzentos e doze) mulheres e 10.934 (dez mil, novecentos e trinta e quatro) homens. A questão do absenteísmo docente, tratado

de forma superficial pela SEESP, possui particularidades bem mais complexas, como aponta Torres:

> O tema do absenteísmo docente, pouco estudado, tem arestas diferentes e complexas que não podem ser resolvidas simplesmente com medidas de controle e coerção [...] A feminização do ofício docente no primeiro grau, no caso da América Latina, resultado, entre outros, da própria deterioração do ofício como uma opção profissional e salarial atrativa, constitui em si mesmo um fator fundamental de absenteísmo, já que implica na escolha de um perfil específico de docentes (mulheres, mulheres de baixa renda, mulheres donas de casa, mulheres que ficam grávidas, têm filhos, cuidam de seus filhos etc) sem ter assumido, paralelamente, as conseqüências dessa opção e as medidas necessárias para combater o absenteísmo (creches, mecanismos efetivos de substituição ou trabalho em equipe, apoio emocional, trabalho na escola e na família para revisar os tradicionais papéis masculino e feminino etc). Em outras palavras, as próprias condições em que se desenvolve o ofício docente promovem o absenteísmo. (Torres, 1996, p. 173).

A consideração de Torres é extremamente relevante para o entendimento da situação da mulher nos países em desenvolvimento, inclusive no Brasil. A atual situação da maioria das trabalhadoras brasileiras, ainda é bastante precária. Apesar de toda a discussão sobre oportunidades e igualdades de direitos, as mulheres permanecem com enormes dificuldades em conciliar a vida doméstica e familiar à vida profissional. A análise de questões referentes ao gênero parece ser fundamental para se compreender não só a questão do absenteísmo docente, mas também a expansão dos mecanismos de controle impostos ao magistério.

Segundo Apple e Teitelbaun (1991), o fato de ser o magistério uma profissão predominantemente feminina faz com que o controle e a pressão sobre o processo de trabalho sejam ainda mais extenuantes. Embora os autores façam uma análise dos sistemas de ensino norte-americano e europeu, mais precisamente em relação às alterações referentes ao currículo e à expansão das formas de controle sobre o trabalho docente, suas conclusões podem facilmente aplicadas aos sistemas de ensino brasileiros.

> Para se entender o que está acontecendo atualmente no currículo e no ensino, especialmente numa época que tem sido chamada de a "restauração conservadora", precisamos vê-los *relacionalmente* (...) As formas pelas quais o ensino e os currículos têm sido controlados, especialmente nos Estados Unidos, têm estado vinculados ao fato de que em geral o ensino foi construído em torno do trabalho das mulheres. Com freqüência tanto o conteúdo do currículo quanto à vida pública e a vida privada do professorado foram rigorosamente "policiadas" por causa disso (Apple, 1991, p. 62).

Outro aspecto bastante relevante em relação à adoção das reformas impostas pela SEESP, especialmente às políticas de bonificação, é a inserção de uma competitividade cada vez mais acirrada entre as escolas, é oportuno observar que a divulgação da classificação das escolas e das unidades administrativas em um ranking expõe essas unidades a situações constrangedoras, é o caso das unidades de pior avaliação. Um sistema assim tão competitivo e punitivo corre o risco de gerar fraudes e, estas, foram antecipadamente previstas em Lei. A punição para tal procedimento consta em um dos últimos artigos da LC nº 1078:

> A manipulação de dados e informações com o propósito de alterar o resultado das avaliações previstas nesta lei complementar caracteriza procedimento irregular de natureza grave, a ser apurado mediante procedimento disciplinar, assegurados o direito à ampla defesa e ao contraditório, na forma da lei (São Paulo, Lei Complementar nº 1078, 2008, art. 14º).

Ante a adoção de uma perspectiva de gerenciamento educacional fragmentária, própria do mercado econômico, que investe unicamente em avaliações para alunos e para profissionais da educação, torna-se no mínimo questionável o estabelecimento de perspectivas de melhorias da tão aclamada qualidade da educação oferecida pela escola pública. Disponibilizam-se indicadores de natureza mais quantitativa do que qualitativa sem, todavia, investir-se em programas que possam agir de forma eficaz sobre esses indicadores. Assim, investimentos na formação inicial dos profissionais de educação, na formação em nível de pós-graduação e em recursos físicos e humanos ficam relegados a um segundo plano. As condições socioeconômicas das comunidades avaliadas sequer são consideradas, não só para efeito de pagamentos de bonificações ou de outras "vantagens pecuniárias", mas, sobretudo para a implantação de programas que visem a melhoria da qualidade de vida dessas comunidades. A extrema valorização dos resultados, obtidos nas avaliações oficiais, é totalmente desvinculada da realidade que os cria e os mantém. No que se refere à dimensão que esse modo de conceber o processo de ensino pode atingir, Apple faz as seguintes observações:

> As razões pedagógicas e sociais para uma avaliação docente não devem ficar reduzidas a simplesmente descobrir se nossos professores e professoras estão agindo "eficientemente", mas também devemos considerar o contexto mais amplo em que trabalham e com os recursos de que podem precisar para realmente fazer diferença numa sociedade dilacerada

> por desigualdades. Assim, qualquer forma de avaliação deve estar profundamente preocupada também com a justiça social dentro e fora da sala de aula. (Apple, 1999, 74).

3*.2 - Os indicadores de qualidade da SEESP: Programa de Qualidade da Escola (PQE) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP)*

O PQE e o IDESP foram criados em 2008, com a Resolução SE nº 74, com o objetivo de serem usados como indicadores da qualidade do ensino oferecido pelas escolas da rede estadual paulista. Deste modo, ambos indicadores passaram a servir de parâmetros para a avaliação das unidades escolares, para a fixação de metas que devem ser atingidas pelas escolas e para subsidiar ações que visem a melhoria da qualidade da educação oferecida.

O Programa de Qualidade da Escola é um programa que busca, segundo o discurso oficial:

> (...) assegurar o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilite a definição de metas exeqüíveis (São Paulo, Resolução SE nº 74, 2008).

De acordo com a perspectiva adotada nesta investigação, o aumento dos mecanismos de controle do trabalho docente tem se intensificado nos últimos anos por meio das ações legitimadas pela Secretaria de Educação. Uma das hipóteses suscitada para a análise é que a estipulação de metas específicas para cada unidade escolar tende a favorecer um contexto de extrema valorização das avaliações oficiais, em detrimento de outros critérios de aferição do processo de ensino-aprendizagem. Essa hipótese é reforçada pelas determinações que especificam os objetivos gerais dos indicadores de qualidade das escolas estaduais paulistas:

> I – avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;
>
> II – fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;

> III – subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade do sistema de ensino na rede estadual. (São Paulo, Resolução SE nº 74, art. 1º, 2008).

Os dois primeiros itens da Resolução são bem pontuais ao destinarem-se exclusivamente à avaliação por meio da fixação de metas. O segundo item é ainda mais contundente, coloca sob responsabilidade da gestão escolar elaborar estratégias que possam melhorar os índices. Ora, se consideramos que parte dos entraves para um bom desempenho escolar é de ordem social e/ou econômica, como esperar que gestores munidos apenas de boa vontade possam reverter situações de exclusão que se perpetuam há séculos? O terceiro item apresenta um caráter demasiadamente dúbio ao omitir quem, de fato, subsidiaria as ações em prol da melhoria da qualidade do ensino. Ao que parece, os subsídios seriam pensados e executados dentro da própria escola por gestores e por professores. Nessa perspectiva, o poder público se exime de implantar políticas mais efetivas que possam contribuir para a melhoria do ensino oferecido pela escola pública, apenas a implantação de uma avaliação oficial somada a criação de indicadores de qualidade não pode assegurar melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem. A respeito da imposição de avaliações oficiais e outras reformas desassociadas de ações sociais e políticas que possam realmente favorecer o trabalho de professores e de alunos e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade da educação da escola pública, Frigotto faz o seguinte comentário:

> Propostas imperativas de avaliação – sem que se busque processos de equalização efetiva das condições em que se dá o ensino e das mínimas condições econômico-sociais da maioria dos alunos- se escancara quando se promete prêmios às escolas que forem melhor sucedidas. É preciso perguntar: que critérios definem o que é uma escola bem sucedida cognitiva, social, política, culturalmente? Quem define os critérios e mediante que métodos tais critérios são definidos? (Frigotto, 2000, p. 86).

O IDESP trabalha com dois critérios considerados complementares: o desempenho escolar e o fluxo escolar. O primeiro refere-se, estritamente, **aos resultados obtidos pela escola no SARESP**. O segundo refere-se **ao tempo que o aluno leva para concluir o ensino fundamental e o ensino médio**, tempo, este, medido pela taxa média de aprovação. O IDESP também é utilizado para calcular a satisfação das metas estabelecidas pela SEESP para cada UE's, além de ser **"o indicador coletivo específico a ser utilizado**

na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores” (São Paulo, Resolução SE nº 74, 2008, art. 3º, inc. II).

A questão da qualidade, recorrentemente mencionada pelo poder público como uma das prioridades governamentais, tem sido utilizada para justificar todas as ações e/ou reformas adotadas no campo educacional. Dentro da lógica mercadológica que permeia as ações governamentais, relacionar a qualidade da educação ao tempo que aluno permanece na escola é algo perfeitamente adequado. No entanto, tal metodologia desconsidera as realidades individuais de cada criança ou jovem e de cada comunidade escolar. Antigas concepções, muito propagadas há poucas décadas, segundo as quais o “tempo” e o “ritmo” dos educandos deveriam ser devidamente respeitados para que se pudesse assegurar o êxito do processo de ensino-aprendizagem, foram totalmente abandonados, todavia, atende-se a mais uma recomendação do Banco Mundial para o amplo desenvolvimento da educação dos países periféricos: **“estabelecer, manter e controlar um tempo fixo de instrução”**, além de se reduzirem os custos com o tempo de permanência de cada aluno na escola (Torres, 1996, p. 153).

Tendo como base os dois indicadores, a Resolução SE nº 74 traz, ainda, projeções futuras – até 2030 – estipulando que todas as unidades escolares atingirão notas iguais ou superiores a 7,0 (sete), 6,0 (seis) e 5,0 (cinco) para os alunos do 4º e 8º anos do ensino fundamental e para os alunos do 3º ano do ensino médio. Além do caráter inverossímil desta determinação que parece não ter fundamento científico que possa comprovar que apenas uma determinação estipulada por lei possa assegurar que os objetivos serão cumpridos, há a desconsideração da Lei Federal nº 11274/2006 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos que teria como prazo máximo para a sua implantação o ano letivo de 2010. Assim, as metas deveriam se referir aos anos finais do ensino fundamental – 5º e 9º anos.

Na contramão das determinações federais, até o ano letivo de 2009, a rede estadual de educação ainda não havia adequado o seu sistema de ensino à determinação legal de expandir o ensino fundamental de oito para nove anos. A partir deste ano (2010), a rede estadual passou a tomar algumas medidas com o objetivo de se adequar ao ensino fundamental de nove anos, aceitando matrículas de crianças de 6 (seis) de idade na sua rede de ensino. Os detalhes desta transição ainda não estão totalmente definidos, novas

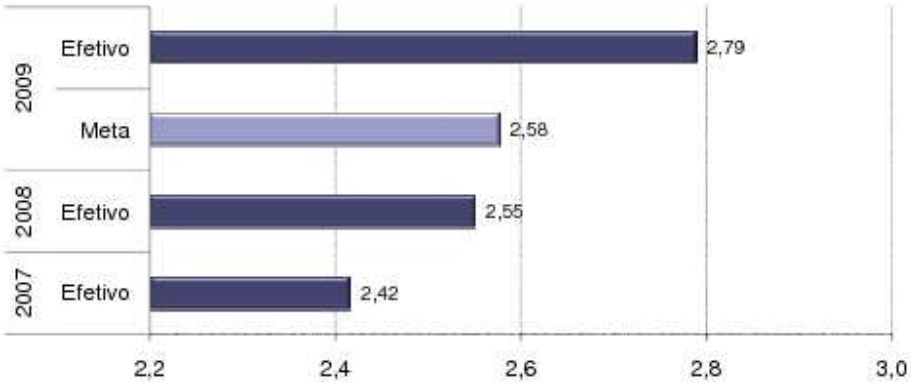
resoluções devem ser publicadas, no decorrer deste ano letivo, determinando quais devem ser os procedimentos adotados pelas escolas e pelas diretorias de ensino.

Baseado unicamente em dados estatísticos, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Sr. Paulo Renato Souza, divulgou que, após as novas ações das SEESP, a educação oferecida pelas escolas estaduais teve em 2009 melhorias altamente significativas. Na sua avaliação, tanto o IDESP quanto o SARESP demonstraram melhorias que atingiram cerca de cinco milhões de alunos da rede estadual. O Secretário ressalta, ainda, que as metas foram superadas e que houve uma evolução de 9,4% em relação ao estipulado.

> Os resultados mostram que os programas inovadores implementados pelo governo do Estado já estão melhorando a qualidade da educação das nossas crianças e jovens. A melhora vigorosa dos indicadores do Ensino Fundamental projeta para os próximos anos a manutenção da tendência de elevação do desempenho nas séries seguintes (Souza, 2010).

Os gráficos que seguem são da própria SEESP e ilustram os resultados do IDESP e do SARESP. No Gráfico 1 consta o IDESP global (dados de toda a rede estadual); no gráfico 2 constam os resultados atingidos pelo ensino fundamental I (1º ao 4º ano); no gráfico 3, os resultados obtidos pelo ensino fundamental II (5º ao 8º ano) e no gráfico 4, os resultados do ensino médio (1º ao 3º ano). Os três últimos gráficos trazem resultados igualmente globais, mas separados por ciclos de ensino. Todos os gráficos têm como referência os anos entre 2007 e 2009. Desde a década de 90, o ensino fundamental está dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo engloba os quatro primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 4º ano), também designado de anos iniciais. O segundo ciclo compreende os quatro últimos anos do ensino fundamental (5º ao 8º ano).

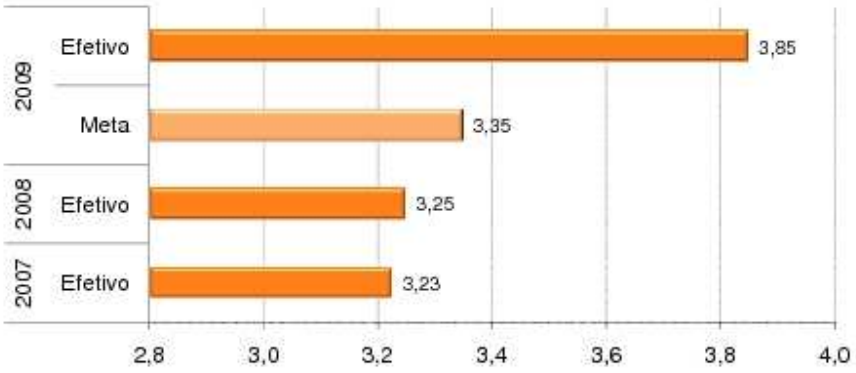
GRÁFICO 1: IDESP GLOBAL



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Dados relativos a 2009

O gráfico acima, referente aos resultados de toda a rede estadual em todos os níveis de ensino, indica que houve, em 2009, superação da meta de 2,58 para o índice efetivamente atingido de 2,79. Nos anos anteriores (2007 e 2008), não há comparação entre as expectativas da SEESP e as metas atingidas.

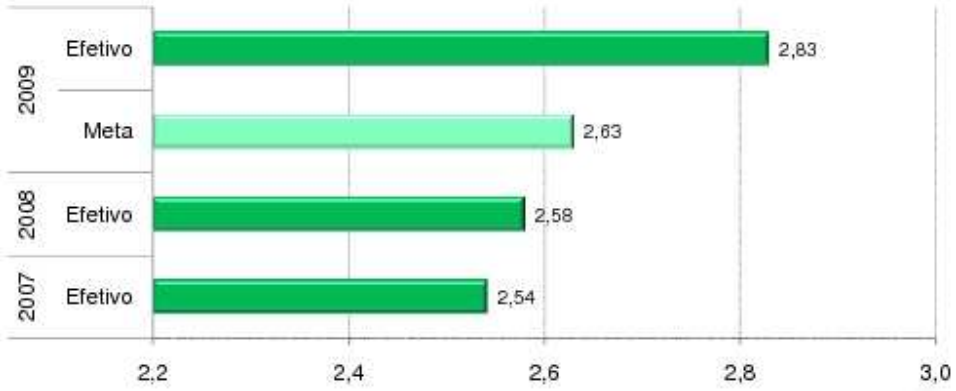
GRÁFICO 2: IDESP – Ensino Fundamental II



Fonte: Secretaria do Estado da Educação de São Paulo
Dados relativos a 2009

No gráfico 2, referente apenas ao ensino fundamental I, a meta estabelecida para 2009 foi de 3,35 e a atingida de 3,85.

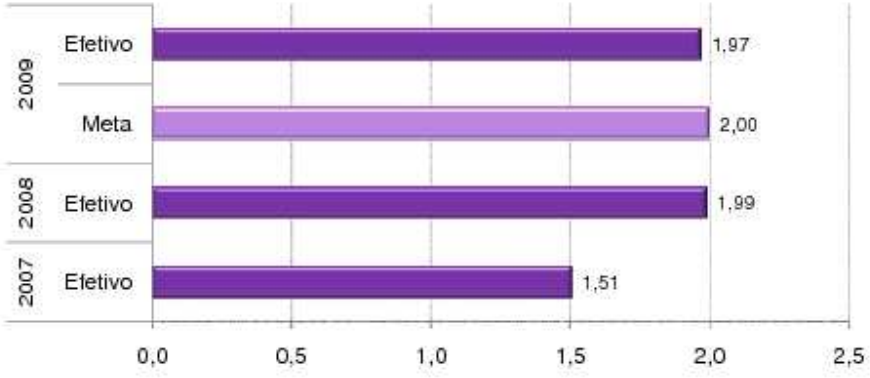
GRÁFICO 3: IDESP – Ensino Fundamental II



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Dados relativos a 2009

Referente ao ensino fundamental II, o gráfico 3 mostra a superação das metas em 2009 sendo que as estipuladas pela SEESP eram de 2,63 e as atingidas de 2,83.

GRÁFICO 4: IDESP – Ensino Médio



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
Dados relativos a 2009

O último gráfico, segundo a SEESP, mostra que o único nível de ensino que não apresentou superação das metas foi o ensino médio, embora a diferença seja bastante pequena, a meta estipulada foi de 2,00 e a atingida de 1,97.

Embora os dados apresentados pela SEESP pareçam ser altamente promissores, talvez seja necessário mais tempo para que se possa avaliar se as atuais reformas da educação paulista, de fato, estão promovendo melhorias na qualidade do ensino. Segundo as hipóteses concebidas para essa investigação, a introdução de indicadores de qualidade apartada de ações pedagógicas tomadas em consonância com professores, com gestores de escola e articulada com as necessidades das comunidades escolares, sugere que a transferência automática de estratégias neoliberais para a educação, não necessariamente, produz efeitos favoráveis. Embasadas no controle e na medição excessiva dos resultados, os indicadores de qualidade, por si, não são capazes de promoverem mudanças. O argumento que tem legitimado as mais diversas ações da SEESP é o da "qualidade total" da escola pública. Tal discurso, extraído da lógica de mercado, parte da premissa de que a qualidade da educação pode ser facilmente mensurada por meio de testes padronizados e que tal mensuração, se realizada continuamente, tende a melhorar a qualidade da educação pública. A mensuração sistemática do rendimento escolar dos alunos é uma das estratégias mais enfatizada pelo Banco Mundial para incrementar a qualidade da educação dos países periféricos e, como se pode observar, tem sido sistematicamente implantada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

3.3 - O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

O SARESP foi implantado em 1996, com a Resolução SE nº 27. Segundo a Secretaria de Educação, o sistema foi criado a partir da **"necessidade de se estabelecer uma política de avaliação do rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/MEC"** (São Paulo, Resolução SE nº 27, 1996).

Antes mesmo de ser oficialmente instituído o SARESP, a SEESP já havia realizado experiências com o intuito de implantar uma avaliação oficial única para todo o estado. Em 1992, foi criado o Programa de Avaliação da Rede Estadual, apenas algumas escolas que estavam incluídas no Projeto Escola-Padrão participaram da avaliação. Dois

anos depois, em 1994, a SEESP passou a avaliar o rendimento de toda a sua rede de ensino e em 1996 implantou definitivamente o SARESP como sua avaliação oficial.

A introdução de uma avaliação oficial foi a primeira de uma série de ações promovidas pela SEESP com o objetivo de incrementar a educação pública paulista. As justificativas para a introdução do SARESP foram: a necessidade latente de se recuperar o padrão de qualidade das escolas estaduais paulistas, fornecer subsídios para a melhoria do sistema de administração educacional, introduzir a transparência nas informações relativas ao desempenho dos alunos e subsidiar ações das DE's e das UE's.

Os objetivos centrais do SARESP, conforme texto da Resolução são:

> I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
>
> II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:
>
> a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
>
> b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
>
> c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (São Paulo, Resolução SE nº 27, 1996, art. 1º).

O sistema de avaliação do estado faz uso de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e, assim, produzir informações sobre o desempenho dos alunos. Os anos submetidos a essa avaliação, atualmente, são: os 2º e 4º anos do ensino fundamental I, os 6º e 8º anos do ensino fundamental II e os 3º ano do ensino médio. Desde a implantação do SARESP em 1996, os anos submetidos à avaliação têm se alterado. O quadro abaixo indica os anos/séries avaliados em cada ano letivo de 1996 a 2009.

QUADRO 4: Participação no SARESP por ano/série

Ano	Anos/séries que participaram do SARESP
1996	3º e 7º anos do EF
1997	4º e 8º anos do EF
1998	5º ano do EF
1999	Não houve avaliação
2000	5º e 7º anos do EF e 3º ano do EM
2001	4º e 8º anos do EF
2002	4º e 8º anos do EF
2003	4º e 8º anos do EF e 3º ano do EM
2004	4º e 8º anos do EF e 3º ano do EM
2005	4º e 8º anos do EF e 3º ano do EM
2006	4º e 8º anos do EF e 3º ano do EM
2007	2º, 4º, 6º e 8º séries do EF e 3º ano do EM
2008	2º, 4º, 6º e 8º séries do EF e 3º ano do EM
2009	2º, 4º, 6º e 8º séries do EF e 3º ano do EM

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo

Conforme artigo da Resolução SE nº 27, o SARESP deverá abranger todos os componentes curriculares de forma gradativa e contínua, sendo que para o ensino fundamental I e II os componentes são: Português, Matemática, Ciências, História e Geografia; para o ensino médio: Português, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia. As avaliações de Português, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, comportam parte escrita a ser desenvolvida sob forma de redação (São Paulo, Resolução SE nº 27, 1996, art. 2º, inc. I e II).

Ainda conforme o artigo 2º da Resolução SE nº 27, observa-se que o sistema abrangerá todas as escolas da rede estadual e as da rede municipal e particular que aderirem à proposta. A adesão dos demais sistemas de ensino ao SARESP não se confirmou, atualmente, cada sistema de ensino estabelece a sua própria forma de avaliação, embora, em 2009, o Conselho Estadual de Educação (CEE) tenha aprovado a obrigatoriedade da participação das escolas particulares no SARESP.

Até 2000, o SARESP era aplicado a todos os alunos da rede estadual de educação. A partir de 2001, a avaliação passou a ser censitária para os alunos e para a unidade escolar e se restringiu unicamente ao componente curricular de Língua Portuguesa. Em 2002, o SARESP passou a ter características amostrais para os alunos e censitárias para as escolas. No ano de 2003 e 2004, foram introduzidas alterações, a avaliação tornou a contemplar todos os alunos da rede estadual e passou a ser fornecido o resultado individual de cada aluno para as escolas. Entre os anos de 2005 e 2007, além do teste de Língua Portuguesa foi aplicado também o de Matemática.

A partir de 2007, algumas mudanças foram introduzidas no SARESP, visando, segundo discurso da Secretaria de Educação, tornar o sistema de avaliação **"cada vez mais adequado ao acompanhamento da evolução da qualidade do ensino".** A Resolução SE nº 68, de 2007 instituiu que os resultados do SARESP, através de mudanças na sua metodologia, passariam a ser comparados com os resultados das avaliações federais – SAEB - como já havia sido estabelecido desde 1996 e com a Prova Brasil, além de servir de critério para o:

> (...) acompanhamento das metas a serem atingidas pela rede estadual e pelas escolas; avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos da rede estadual ao longo da Educação Básica; fornecer referenciais importantes para monitoramento da aprendizagem; assegurar orientação para procedimentos comuns se constitui como condição necessária para efetiva operacionalização do processo pela rede estadual de ensino (São Paulo, Resolução SE nº 68, 2007).

A legislação anterior determinava que a coordenação geral do SARESP e sua articulação com a política educacional da Secretaria de Educação e com os demais órgãos envolvidos no processo estariam a cargo da Assessoria Técnica de Planejamento Educacional (ATPCE), (São Paulo, Resolução SE nº 27, 1996, art. 3º). Com a Resolução SE nº 68, de 2007, as atribuições referentes à coordenação, à organização e à fiscalização do processo de aplicação do SARESP passaram a ser atribuídas aos próprios gestores escolares, mais especificamente, ao diretor de escola que teve ampliado o seu controle sobre os demais profissionais da escola. Os diretores de escola passaram a ter as seguintes atribuições:

I - organizar e coordenar, na escola, todo o processo da avaliação;

II - divulgar, junto à escola e comunidade, as condições, datas e horários de realização das provas, cuidando do cumprimento dos procedimentos formais;

III - assegurar a presença dos alunos das séries avaliadas, de forma que o comparecimento dos mesmos continue a apresentar, no mínimo, os índices de participação observados na edição anterior do Saresp;

IV - informar a população sobre a interrupção do atendimento ao público em geral nos dias das provas;

V - indicar, em consenso com o Conselho de Escola, três representantes de pais, por período, para acompanhar a avaliação;

VI - informar os professores aplicadores da sua escola sobre o local em que irão aplicar as provas, de acordo com o estabelecido pela Diretoria de Ensino;

VII - treinar os professores aplicadores sobre os procedimentos a serem adotados no dia da prova;

VIII - organizar o processo de aplicação das provas das 1ª e 2a séries do Ensino Fundamental, atendendo o disposto no artigo 6°, inciso I;

IX - conferir os materiais de aplicação recebidos;

X - indicar professores que constituirão a banca no processo de correção das redações, mantendo regularmente as atividades escolares para todos os alunos (São Paulo, Resolução SE nº 68, 2007, art. 8º).

Os coordenadores de avaliação da diretoria de ensino são supervisores que passaram a ser indicados pelos dirigentes de ensino. As funções sob responsabilidade dos coordenadores de avaliação são as descritas abaixo:

I - promover reuniões de orientação na Diretoria de Ensino com os diretores das unidades escolares e demais profissionais envolvidos no processo;

II - divulgar o plano de aplicação das provas para os diretores de sua jurisdição;

III - encaminhar o plano de aplicação das provas à FDE;

IV - organizar e coordenar o recebimento e a distribuição dos materiais necessários para a realização da avaliação;

V - organizar o acompanhamento da aplicação das provas, assegurando, nesses dias, a presença nas escolas de profissionais da Diretoria de Ensino;

VI - coordenar o plantão de dúvidas na Diretoria de Ensino;

VII - organizar, na Diretoria de Ensino, equipes para:
1. correção das provas das 1a e 2a séries do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e de Matemática,

> 2. análise de amostra das redações;
>
> VIII - realizar a conferência dos materiais de avaliação devolvidos pelas escolas (São Paulo, Resolução SE nº 68, 2007, art. 10º).

Os Dirigentes de Ensino, responsáveis pela aplicação do SARESP em âmbito regional, passaram a ser incumbidos de:

> I - zelar pelo cumprimento dos procedimentos e orientações necessárias à realização do processo de avaliação;
>
> II - divulgar, junto às escolas e à comunidade, as datas e procedimentos referentes à avaliação;
>
> III - salientar, junto aos diretores das escolas, por intermédio do supervisor de ensino, a necessidade e importância da presença dos alunos nos dias da avaliação;
>
> IV - garantir o sigilo absoluto das informações contidas nos cadernos de provas, adotando medidas seguras nas etapas de armazenamento e distribuição;
>
> V - designar um supervisor de ensino ou assistente técnico pedagógico para a função de coordenador de avaliação e indicar os profissionais da Diretoria de Ensino que acompanharão a aplicação das provas;
>
> VI - ser responsável, juntamente com o coordenador de avaliação, pela montagem do plano de aplicação das provas, especialmente quanto ao disposto no artigo 6°, inciso II, designando os professores e respectivas unidades de aplicação;
>
> VII - supervisionar a aplicação da prova a ser realizada nas unidades escolares sob sua jurisdição, auxiliado pelo coordenador de avaliação;
>
> VIII - organizar plantão para esclarecimento de dúvidas, na Diretoria de Ensino, nos dias de aplicação das provas;
>
> IX - decidir sobre casos não previstos na presente resolução (São Paulo, Resolução SE nº 68, 2007, art. 9º).

Com a alteração na metodologia de aplicação do SARESP, a atribuição dos gestores escolares foi altamente ampliada. O aumento dos mecanismos de controle e do monitoramento do processo passou a ser a temática mais enfatizada em todas as etapas do processo de aplicação. Além da instituição de novas diretrizes para aplicação das avaliações no âmbito das escolas e das diretorias de ensino, o SARESP conta, atualmente, com uma estrutura institucional composta da seguinte forma: um colegiado diretor que é formado por dirigentes de órgãos centrais da Secretaria de Educação e por um diretor de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); uma equipe técnico-

operacional formada por uma equipe de gerenciamento e por técnicos de órgãos centrais da Secretaria de Educação. Os órgãos da Secretaria de Educação são compostas da seguinte forma: Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE); Unidade de Gerenciamento de Projetos de Inovações no Ensino Básico, Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

A análise realizada nos documentos oficiais sugere que as ações promovidas pela SEESP - avaliação oficial do estado de São Paulo (SARESP), indicadores de qualidade (IDESP e PQE) e políticas de bonificação - devem ser consideradas como um conjunto de ações que representam novas formas de gestão educacional, voltadas para a satisfação das necessidades do mercado econômico e das determinações do Banco Mundial para os paises em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar se as ações e/ou reformas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEESP) desde a década de 1990: as políticas de bonificações, implantadas em 2000; os indicadores de qualidade (IDESP e PQE), implantados em 2008 e o SARESP instituído em 1996, podem ser consideradas como a inserção efetiva da lógica do capital na educação, tendo como conseqüências o aumento dos mecanismos de controle do trabalho docente e a sobrevalorização das avaliações oficiais em detrimento de uma análise global sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer de todo trabalho foram apontados indícios que evidenciam a relação entre as ações da Secretaria de Educação e as estratégias neoliberais explicitadas, principalmente, pelas recomendações do Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento. Nesta parte final da investigação serão apontadas as principais evidências que comprovam a existência dessa relação.

Segundo a análise documental realizada, somada aos aportes teóricos utilizados para este estudo, evidenciou-se que as políticas de bonificação tendem, entre outras conseqüências, a camuflar os parcos investimentos destinados à educação em nosso país, sobretudo em relação à remuneração dos profissionais do magistério. A discussão sobre reajustes salariais deixou de estar na pauta das discussões promovidas pelo poder público para dar lugar ao discurso da valorização do mérito. A ideologia que esse discurso promove é que os professores que desenvolvem um bom trabalho receberão “vantagens pecuniárias” substanciais e, assim, poderão complementar a sua renda. O que esse tipo de discurso camufla são as condições que podem favorecer ou atravancar o processo de ensino-aprendizagem. O discurso meritocrático de valorização do magistério paulista adotado pelo poder público assumidamente excluiu aqueles que tiverem um desempenho aquém do esperado, desconsiderando por completo fatores que são determinantes para o sucesso ou fracasso do processo pedagógico.

Segundo a perspectiva adota nessa investigação, um dos principais complicadores de medidas que valorizam excessivamente os resultados em detrimento de outros aspectos

relevantes para a análise global do processo de ensino-aprendizagem é que ocultam as reais condições que favorecem o bom ou mau desempenho das escolas. A desconsideração dos fatores sociais, culturais e econômicos presentes num estado de dimensões gigantescas, como é o caso do estado de São Paulo, tende a reforçar o grande desequilíbrio socioeconômico que se faz presente em todo país. Esse aspecto tão relevante para a compreensão das várias realidades presentes na educação brasileira sequer é mencionado pela Secretaria da Educação.

No decorrer da investigação, tornou-se cada vez mais evidente que as ações implantadas pela SEESP devem ser analisadas em conjunto, uma vez que representam estratégias de manipulação e de convencimento direcionadas a toda uma classe de profissionais: o professorado e, conseqüentemente, a uma instituição de expressiva relevância social: a escola. Segundo considerações dos teóricos utilizados para a análise, o conjunto de ações proposto pela SEESP sugere a instituição de uma nova concepção de classe para o professorado, tendo como base o controle cada vez mais rígido da atividade docente e a introdução de uma realidade em que a competição se torna um elemento indissociável do trabalho pedagógico. Essa nova identidade que se insere no magistério paulista atende, preferencialmente, aos princípios e às estratégias neoliberais a serviço de um modo de produção cada vez mais acirrado e excludente que em nenhuma medida pode favorecer a inserção social das camadas menos favorecidas.

É oportuno observar que além da construção de uma nova identidade, o forte controle sobre a atividade docente e a estratégia de desmoralização do oficio, seja por meio da mensuração excessiva dos resultados seja por questões relativas ao suposto mérito, tende a camuflar questões relacionadas ao gênero, como indicaram alguns dos autores utilizados como referencial teórico. O fato de ser o magistério uma atividade exercida majoritariamente por mulheres faz com que os mecanismos de controle sejam ainda mais excessivos.

Essa mudança de identidade que, nas últimas décadas, passou a ser exigida pelos profissionais da educação tem ocorrido lentamente. As estratégias utilizadas para a aceitação dessa nova realidade são a responsabilização do indivíduo e a desmoralização dos que não se ajustam a essa nova realidade. Assim, os profissionais que não tomam para si responsabilidades que deveriam ser assumidas por toda a sociedade e, principalmente, pelo

Estado são considerados inaptos para o exercício de suas funções. Deste modo, não é o sistema econômico excludente a que boa parte da humanidade se vê subjugada, o grande responsável pelas diferenças existentes, inclusive pelas diferenças no rendimento escolar que a sociedade apresenta, mas sim, o indivíduo.

O recorrente discurso da "qualidade total" é outra estratégia utilizada para a aceitação de ações políticas impostas pela SEESP. A questão da qualidade da educação é tratada como se estivesse unicamente atrelada aos resultados da avaliação oficial, utilizando-se de dados estatísticos, que pouco sentido fazem se analisados isoladamente do contexto que os produzem, apregoa-se que o Estado está promovendo uma verdadeira "revolução" na educação paulista. Num ano eleitoral, como este (2010), em que serão eleitos o presidente, os governadores, os senadores e os deputados federais e estaduais, o discurso enfático da qualidade tende a assumir características meramente eleitoreiras para aqueles que o promovem.

O conjunto de ações adotado pela SEESP tende a aumentar os mecanismos de controle sobre o trabalho docente, ainda que esse controle ocorra paulatinamente e de forma camuflada. Conforme se observou na análise dos documentos oficiais, as formas de controle do trabalho dos professores e dos gestores escolares foram introduzidas lentamente, a cada ano letivo se insere um novo critério para o recebimento do bônus, sempre articulado com os resultados da avaliação oficial. O discurso oficial também ressalta que o bom desempenho profissional está, incondicionalmente, relacionado ao cumprimento das metas estipuladas pela SEESP. Evidentemente, é previsível e adequado que a SEESP estipule metas para as escolas de sua rede de ensino, a inadequação dessa proposta parece estar no fato de que os únicos critérios para a estipulação dessas metas sejam, basicamente, o resultado do SARESP e o absenteísmo docente. A desconsideração de outros aspectos relevantes para a avaliação do trabalho dos docentes e dos alunos, como a realização e a participação em projetos muitas vezes promovidos pela própria Secretaria de Educação; as melhorias na aprendizagem de alunos que apresentam desempenho diferenciado, como os alunos portadores de necessidades especiais e/ou com deficiência intelectual; a formação acadêmica dos profissionais da escola em nível de graduação e pós-graduação são fatores que apesar da evidente relevância para a educação são totalmente ignorados pelo poder público como indicadores da qualidade da educação oferecida.

Em relação às ações empreendidas pela SEESP, algumas questões merecem ser consideradas, por exemplo, melhorar os índices necessariamente significa melhorar as condições de trabalho dos docentes e a aprendizagem dos alunos, cerne do processo educativo? Ou a obsessão por cifras e dados estatísticos está unicamente relacionada à concessão de empréstimos por instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial? Essas questões devem ser pensadas não só pelos educadores, mas por toda sociedade. É preciso pensar que tipo de qualidade é essa idealizada pelo Estado e a quem ela beneficia?

As conseqüências de medidas baseadas no excessivo controle do trabalho de professores; na valorização de aspectos meritocráticos; na mensuração desmedida dos resultados desassociada de ações sociais e pedagógicas de maior abrangência ainda não são totalmente apreensíveis, mas, por meio da análise de várias realidades latino-americanas, Gentili aponta algumas conseqüências possíveis:

> As políticas neoconservadoras ou neoliberais – em suas mais variadas formas de aplicação – não são nem podem ser uma saída democrática à crise estrutural que atravessa o capitalismo em escala mundial. (...) Tais políticas constituem nada mais, nada menos que um selvagem ajuste de contas com o passado; uma profunda e brutal imposição de "novas regras do jogo" que eliminam a equidade e a justiça social do horizonte político, convertendo, assim, em farsa os mecanismos de regulação institucional que devem normatizar o processo de transição e consolidação da democracia. (...) Por outro lado, a experiência histórica demonstra que as políticas neoconservadoras geram e ampliam a marginalidade e a exclusão social já existentes em nossos países. Em nenhum caso hão constituído experiências de êxito distributivo, nem de crescimento econômico (Gentili, 1994, p. 311).

Conforme aponta Gentili, a adoção incondicional das estratégias neoliberais para a educação, sempre em consonância com as determinações das maiores instituições econômicas mundiais não se converteram e dificilmente se converterão em soluções para todos os problemas estruturais das economias dos países em desenvolvimento. Ao contrário, a tendência de se alargar a enorme distância entre ricos e pobres, tão expressiva nos países que apesar de estarem em pleno crescimento econômico, ainda não resolveram problemas cruciais para o seu desenvolvimento, é incomensurável.

Esse estudo não teve a intenção de esgotar o debate sobre a possível inadequação das estratégias neoliberais para a educação dos países periféricos, mas, somado a outras investigações que nos últimos anos têm focalizado o assunto, pretende contribuir para que essa questão de grande relevância social não seja olvidada pelo poder público e,

principalmente, por aqueles que acreditam ser possível transformar a educação pública para que ela, de fato, seja igualitária e de qualidade para todos os membros da sociedade e não apenas para uma minoria.

. . .

BIBLIOGRAFIA

ABICALIL, Carlos Augusto. 2008. Piso salarial constitucional, legítimo, fundamental. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 67-80, jan./dez. Via World Wide Web: http://www.esforce.org.br.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: EMIR SADER & PABLO GENTILI (orgs.). 2008. *Pós-neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado Democrático.* 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra.

ANTUNES, Ricardo. 2001. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: PABLO GENTILI & GAUDÊNCIO FRIGOTTO (orgs.). In: *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho.* 2a edição. São Paulo: Cortez.

APPLE, Michael W. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação.* Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado, Vera Maria Moreira. 1ª edição. Porto alegre: Artes Médicas.

_____. 1999. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta?. In: VEIGA, Ilma P. A. & CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus.

_____. 2001. *Política cultural e educação.* Tradução: Maria J. A. Ferreira. 2ª edição. São Paulo: Cortez Editora.

BANCO MUNDIAL. 1995. *Prioridades e estratégias para a educação: estudo setorial do Banco Mundial.*

BARROS, Marta Silene Ferreira. 2009. *As políticas educacionais para ensino médio e profissionalizante no estado do Paraná.* Universidade Estadual de Maringá. Via World Wide Web. http://www.anped.org.br/reuniões24/t0545464489038doc. html. 23abr. 2010.

BAUER, Adriana. 2006. *Usos do resultado do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. Mestrado. Programa de Educação. Universidade de São Paulo.

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União.*

BRASIL. 1996. Lei nº 9394. LDB - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União.*

BRASIL. 2006. Lei nº 11274. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir do 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União.*

BRAVERMAN, Henry. 1981. *Trabalho e capital monopolista – A degradação do trabalho no século XX*. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

COHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: PABLO GENTILI & FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.) 2001. *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho.* 2ª edição. São Paulo: Cortez.

CHISTE, Mônica Cristina. 2009. *SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: repercussão do resultado positivo em duas escolas no ano 2007*. Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Pontifícia Universidade Católica.

FREITAS, Luiz Carlos. 2010. *Unicamp responde a Paulo Renato.* Via World Wide Web: http://colunistas.ig.com.br/luisnassif/2009/11/12/a-unicamp-responde-a-paulo-renato.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: PABLO GENTILI (org.). 2000. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.* Tradução: Viana Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. (Coleção Estudos Culturais em Educação). 7ª edição. Petrópolis: Vozes.

GALVÃO, Fábio. *Professores paulistas não terão aumento, só bônus.* 2008. Via World Wide Web: http://apeoespsub.org.br/especiais/cgc.html. 15 ag. 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1998. Reformas educativas y reformas del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. p. 85-108. In: WARDE, Mirian J. (org.). *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas – II Seminário internacional.* São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: Entrelinhas.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Poderes instáveis em educação.* Tradução: Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artmed Editora.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. 2005. *Reestruturação educacional, neoliberalismo e trabalho docente.* Doutorado. Educação. Universidade Federal de Pelotas.

LAWN, Martin. 2001. Os professores e a fabricação de identidades. In: *Currículo sem fronteiras,* v.1, n. 2, p. 117-130, jul/dez.

MELO, Lílian Sanches. 2009. *A escola nas páginas dos jornais: o discurso da qualidade do ensino na Folha de São Paulo (1996 – 2006).* Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade de São Paulo.

MENDES, Jose Ernandi. (2003). Ideologia neoliberal, gestão escolar e trabalho docente. In: *XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste.* Ceará: Educação, pesquisa e diversidade regional. UFC – Universidade Federal do Ceará.

NORONHA, Maria Izabel A. 2009. *APEOESP: o bônus da propaganda.* Via World Wide Web: http://www.viomundo.com.br/voce_escreve/apeoesp-o-bonus-da-propaganda. html. 31 jan. 2009.

NUNES, José Luís Feijó. 2005. *A reforma da Educação Pública dos anos 90 – O discurso oficial e ação prática do Governo Estadual para implementar a política Mundial.* Mestrado. Programa de Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PABLO GENTILI. 1994. *Poder económico, ideología y educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

PABLO GENTILI & GAUDÊNCIO FRIGOTTO (orgs.). 2001. *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho.* 2a edição. São Paulo: Cortez.

PABLO GENTILI & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). 2001. 10ª edição. *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Petrópolis: Editora Vozes.

SÃO PAULO (Estado). 1996. Resolução SE nº 27. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – *SARESP*. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2000. Lei Complementar nº 890 – Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2000. Lei Complementar nº 891 – Institui Bônus Mérito às classes docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2001. Lei Complementar nº 909 – Institui o Bônus por Mérito às classes docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2001. Lei complementar nº 910 – Institui o Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo.*

_____. 2002. Lei Complementar nº 927 – Institui Bônus Gestão às classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2002. Lei Complementar nº 928 – Institui Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2003. Lei Complementar nº 948 – Institui Bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2004. Lei Complementar nº 963 – Institui Bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2005. Lei Complementar nº 984 – Institui Bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2006. Lei Complementar nº 1.006 – Institui Bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo.*

_____. 2006. Decreto nº 50.549 – Regulamenta e define os critérios para concessão do bônus dos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo.*

_____. 2007. Lei Complementar nº 1.017 – Institui Bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2007. Resolução SE nº 68 – Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo.*

_____. 2008. Lei Complementar nº 1.078 – Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2008. Resolução SE nº 74 – Dispõe sobre o Programa de Qualidade da Escola PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo –IDESP. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2009. Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1 – Dispõe sobre a definição dos indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2009. Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-2 – Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

_____. 2009. Resolução SE nº 23 – Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. São Paulo: *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis nº 5540/68 e nº 5692/71. In: SAVIANI, Dermeval. 1980. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* Campinas: Autores Associados.

SIEBERT, Marlene Lúcia S. 2002. *A política educacional do governo Lerner (1995 a 2002): a crescente precarização da escola pública paranaense.* Mestrado. Programa de Educação. Universidade Estadual de Maringá.

SPINELI, Giovanni G. F. 2009. *O absenteísmo laboral docente em uma escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o bônus mérito.* Mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUSA, M. Zákia L. 2008. Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan.:dez. Via World Wide Web: http://www.esforce.org.br.

SOUZA, Paulo Renato. 2010. Índices do IDESP e SARESP mostram melhora generalizada nas escolas estaduais. http://saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.html:26 fev.2010.

TORRES, Rosa María. 1996. Melhorar a qualidade da educação básica? In: TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* PUC-SP. São Paulo: Ação Educativa. a qualidade da educação básica.

VASCONCELOS, Luís Antônio 2006. *O Bônus Professor*. Mestrado. Programa de Educação. Universidade Metodista de São Paulo.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. 2001. *Política educacional do Estado de São Paulo (1995 – 1998): desconstrução da escola pública.* Doutorado. Programa de Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo