

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA**

TIAGO BATISTA MEDEIROS

**Políticas Públicas em Educação:
O curso de formação de professores do estado de São Paulo**

São Carlos – SP
2014

TIAGO BATISTA MEDEIROS

**Políticas Públicas em Educação:
O curso de formação de professores do estado de São Paulo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência Política do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciência Política.

Área de concentração: Teoria, Instituições e Comportamento Político.

Orientadora: Professora Doutora Carolina Raquel Duarte de Mello Justo.

São Carlos
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M488pp Medeiros, Tiago Batista.
Políticas públicas em educação : O curso de formação de
professores do estado de São Paulo / Tiago Batista
Medeiros. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
224 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Políticas públicas. 2. Qualidade na educação. 3.
Professores - formação. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciência Política

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Tiago Batista Medeiros, realizada em 24/11/2014:

Carolina Raquel Duarte de Mello Justo

Profa. Dra. Carolina Raquel Duarte de Mello Justo
UFSCar

Vera Alves Cepêda

Profa. Dra. Vera Alves Cepêda
UFSCar

[Signature]

Prof. Dr. Luis Enríque Aguilár
UNICAMP

Agradecimentos

Escrever os agradecimentos significa rememorar toda a trajetória percorrida e todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que o presente trabalho fosse concluído.

Gostaria de começar agradecendo à minha orientadora, professora Doutora Carolina, Raquel Duarte de Mello Justo pela receptividade e por me conduzir nesta trajetória, sem dúvida ela foi a grande responsável por eu concluir essa etapa. Faço menção aos professores da banca pela solicitude em corrigir minha dissertação, Professor Doutor Luis Aguilar pela delicadeza nos comentários e intervenções e a professora Doutora Vera Cepêda, com a qual eu fiz duas disciplinas durante o mestrado e que também participou da minha banca de qualificação.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Ciência Política por propiciar meu desenvolvimento e minha formação na Ciência Política, a secretaria do programa e aos professores com quem tive disciplinas, em especial a professora Doutora Maria do Socorro Sousa Braga.

Agradeço aos meus pais, Fátima e Valdemir e ao meu irmão, Rodrigo, os quais mesmo não conhecendo muito bem o “mundo acadêmico” sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu mesmo já não acreditava. A minha sobrinha Maria Eduarda pelos fins de semana que não fui visitá-la e brincar com ela, para poder concluir os meus estudos.

Sou grato aos profissionais da Escola de Formação de Professores (EFAP) da Secretaria da educação do estado de São Paulo pela acolhida nas minhas entrevistas, em especial a Cristina de Cássia Mabelini, Gisleni Brignoli, Silene Kuin e Djalma de Oliveira Bispo.

Meu muito obrigado a todos os professores que se dispuseram a responder ao questionário que integrou o presente trabalho. Ser professor da rede pública de ensino com todas as dificuldades cotidianas enfrentadas é acima de tudo ser um herói na tentativa de melhoria das condições de vida de toda uma geração.

Um agradecimento especial aos meus colegas de trabalho do IFSP – *Campus* São Carlos, os quais acompanharam de perto minha trajetória na elaboração deste trabalho e que tiveram que me aturar durante todos esses meses, meu muito obrigado pela tolerância, pelas palavras de apoio e pelo incondicional incentivo durante esse ano.

Obrigado a Samira, Carol, Eliane, Giseli, Sol, Carla, Ricardo, Nívia, Guilherme, André Max, Elis, Márcio, Ana e Magda. Sem dúvida é um privilégio poder trabalhar com vocês!

Aos meus amigos de uma vida inteira, Eli, Thaís Ricardo, Juliana e Claudinei pelas conversas, risadas, desabafos e incondicional amizade.

Aos amigos que fiz em São Carlos, Caio, Paulo, Evandro, Manu e Lucas.

Aos colegas de mestrado pelo incentivo, em especial para a Amanda. Ao meu amigo relapso Leandro Leal e ao apoio intelectual do Felipe Brasil.

A Amaranta companheira nessa trajetória de mestrado, quem eu conheci no processo seletivo e com quem dividi as angústias, inseguranças e alegrias desse processo. Ao Eduardo, grande amigo, que também estava nessa caminhada no mestrado na UFABC. Ao César, pela amizade, uma das pessoas mais admiráveis que já conheci. Ao Cláudio pelas palavras de incentivo. Ao Thiago pelo carinho e amizade.

Por fim gostaria de agradecer a todos que fizeram parte da minha trajetória nesse mestrado e não foram aqui citadas, mas que de uma forma ou de outra passaram por minha vida em algum momento, me escutaram, me aconselharam e me deram força de ir até o fim. Obrigado a todos.

"Ninguém baterá tão forte quanto a vida. Porém, não se trata de quão forte pode bater, se trata de quão forte pode ser atingido e continuar seguindo em frente. É assim que a vitória é conquistada."

Rocky Balboa (*ROCKY*. Direção John G. Avildsen, 1976).

RESUMO

Muito se argumenta sobre a importância da educação no processo formativo de uma população, para minorar desigualdades e impulsionar o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma nação. Ao se tratar da educação pública de qualidade estamos nos referindo a um universo de grande complexidade e dificuldade de se enfrentar sob uma única ótica. Assim o que nos impulsionou foi um estudo acerca do que efetivamente o está sendo colocado em prática na maior rede de ensino público do país para se atingir excelência no ensino básico. Por tal nos debruçamos sobre o "Curso de Formação Específica", entendendo este como uma política pública em educação, oferecido pela Escola de Formação de Professores (EFAP), nos anos de 2010, 2011 e 2012, como terceira fase do Concurso Público para professor de Educação Básica II ocorrido em 2010. Concurso esse que foi uma das ações do "Programa Mais Qualidade na Escola", o qual integrou outros programas colocados em prática no governo de José Serra, no estado de São Paulo (2007-2010), como parte de uma política pública que veio atender as reivindicações sociais por mais qualidade na educação paulista. O "curso de formação" foi estruturado sobre o currículo oficial estabelecido pela rede paulista de ensino, instituído em decorrência dos resultados do Saeb, do ENEM e outras avaliações realizadas em 2007, os quais levaram o governo de São Paulo a elaborar metas para a melhoria da sua educação. A criação do "curso de formação" visou estruturar e capacitar os docentes ingressantes na rede sobre essa base curricular estabelecida. Desse modo, o objetivo principal do curso era de propiciar uma familiarização com a estrutura da rede de ensino e, mais importante, com a proposta curricular que orienta a prática de ensino de cada professor em suas disciplinas e de questões pedagógicas nela implícitas. Assim o que nos estimulou foi analisar se o curso atingiu os objetivos traçados pela secretaria da educação de capacitar o professor ingressante na melhoria da sua prática profissional refletindo conseqüentemente na qualidade do ensino estadual. Para tal analisamos a primeira experiência do curso de formação, verificando através da ótica dos formuladores, regulamentadores e implementadores (servidores integrantes da EFAP), quanto de uma amostra do universo dos professores que fizeram o curso, se o mesmo atingiu seus objetivos, contribuindo assim de forma significativa para o aprimoramento profissional do docente, conseqüentemente podendo influir sobre a melhoria da qualidade do ensino, para assim podermos confrontar essas visões e verificar como é

encarada tal política pública por esses atores específicos. Esse conhecimento que buscamos é denominado no campo de análise de políticas públicas de “Avaliação de Resultados” (DRAIBE, 2001).

Palavras Chave: Política Pública. Qualidade. Educação

ABSTRACT

There are some arguments about the importance of education in the formative process of the population, once it can diminish inequalities and to boost the economic, social and cultural development of a nation. High-quality public education is a complex universe which is impossible to understand through a single perspective. Thus, the motivation for this research was the comprehension of what was being practiced in in the bigger public school system of the country. The *Curso de Formação Específica* (Specific Content Degree Course), an education public policy was offered by *Escola de Formação de Professores* (EFAP), from 2010 to 2012, as the third phase of the public selection that hired teachers for basic education, back in 2010. The selection was part of a program called *Programa Mais Qualidade na Escola* which integrated other alike programs implemented during José Serra's tenure as a governor in São Paulo, from 2007 to 2010. The referred program was a public policy demanded through a social claim for better education in the state. The Specific Content Degree Course was designed having the official curriculum as basis, which was established considering the data provided by SAEB and ENEM, among other evaluation tests that happened in 2007. The development of the Specific Content Degree Course aimed to provide a better capacitation for newly hired teachers based on the official curriculum. Thus, the main goal of the course was to present the curriculum to the teachers, offering a familiar approach. More importantly, they were presented to the curricular proposal that guided the teaching practice on their specific area. Considering the panorama above, it is important to highlight the proposal here is to analyze and verify if the course achieved the goals proposed by the govern education department. We have analyzed the first experience of the Specific Content Degree Course, considering the perspective of the professionals (EFAP) who conceived it, as well as the perspective of the teachers who attended the course. The analysis of both perspectives is important to verify whether the goals of the course were achieved or not; if it has contributed to the formation of the professionals and, furthermore, if their personal goals were somehow achieved within the course. The purpose of the analysis is to confront these different perspectives in order to understand how this public policy is comprehended by the involved ones. The relation between the mentioned actors and the already referred public policy is called *Avaliação de Resultados* (Assessment Results) (DRAIBE, 2001) in the Public Policy studies and is also the content of this thesis.

Key-words: Public Policy. Quality. Education.

LISTA DE FIGURA E QUADROS

Figura1: Matrículas escolares, por nível e faixa	18
Quadro1: Níveis de Alfabetismo	20
Quadro 2: Descrição dos níveis de desempenho	103
Quadro 3: Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho	104
Quadro 4: Quadro 04: Metas a Longo Prazo IDESP.....	106
Quadro 05: Comparação de Procedimentos de diferentes abordagens.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados do Saeb/Prova Brasil 2011	19
Tabela 02: Evolução do Alfabetismo Funcional na População entre 15 a 64	22
Tabela 03: Evolução do Alfabetismo por escolaridade	22
Tabela 04: Número de Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 e de 11 a 14 anos de Idade – Brasil – 2007-2011	55
Tabela 05: Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 e anos de Idade – Brasil – 2007-2011	56
Tabela 06: matrícula Inicial por modalidade de ensino – Brasil – 1991-2000.....	63
Tabela 07: Totalização de Docentes efetivados aprovados no concurso realizado em 2010 com início de exercício nos anos de 2011, 2012 e 2013	125
Tabela 08: Distribuição da frequência dos professores referente ao sexo.....	145
Tabela 09: Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa	146
Tabela 10: Ano de participação no “curso de formação específica”	146
Tabela 11: Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa	147
Tabela 12: Tempo de atuação enquanto docente na rede estadual	147
Tabela 13: Já tinha tido contato com o currículo oficial do estado antes do “curso de formação”	150
Tabela 14: Qual a sua opinião em relação a um currículo unificado a ser trabalhado por disciplina, serie/ano e bimestre?	151
Tabela 15: Já tinha tido contato com os cadernos do professor e do aluno antes do “curso de formação”?	152
Tabela 16: Qual a sua opinião em relação aos cadernos do professor e do aluno?.....	153

Tabela 17: Você utiliza os cadernos do professor e do aluno em sala de aula?	154
Tabela 18: O que você achou sobre o ambiente virtual de aprendizagem AVA?.....	159
Tabela 19: O que você achou sobre os conteúdos do “curso de formação”?	159
Tabela 20: O que você achou das atividades e avaliações ao longo do “curso de formação”?.....	160
Tabela 21: O que você achou dos encontros presenciais?.....	160
Tabela 22: O que você achou das vivências escolares?.....	161
Tabela 23: O “curso de formação” auxiliou em sua prática docente em sala?.....	162
Tabela 24: O “curso de formação” abordou aspectos relevantes para a prática cotidiana em sala?	162
Tabela 25: O “curso de formação” influenciou de alguma forma na sua relação de professor com os seus alunos?.....	163
Tabela 26: Em relação a conhecer o currículo oficial para poder aplica-lo em sala, você acredita que o “curso de formação” foi efetivo?	163
Tabela 27: Pela sua experiência no “curso de formação específica” você acredita que o mesmo deve ser oferecido nos futuros concursos para PEB II.....	163
Tabela 28: Você acredita que o “curso de formação específica” contribuiu para o seu aprimoramento profissional e conseqüentemente influenciou na melhoria da qualidade do ensino?	164

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT Admitido em caráter temporário

ANA Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

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

ATPC Aula de Trabalho pedagógico coletivo

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

BID Bando Interamericano de Desenvolvimento

BIRD Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM Banco Mundial

CEE Conselho Estadual de Educação

CEI Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

COGSP Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

DE Diretoria de Ensino

DOE Diário Oficial do Estado

EFAP Escola de Formação de Professores

EJA Educação de Jovens e Adultos

ENCEJA Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio FMI Fundo Monetário Internacional

FGTS Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FHC Fernando Henrique Cardoso FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

HTPC Hora de trabalho pedagógico coletivo

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ID Indicador de Desempenho

IDESP Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IDH Índice de desenvolvimento Humano

IF Indicador de Fluxo

INAF Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS Instituto Nacional do Seguro Social
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP Língua Portuguesa
Mat Matemática
MQE Mais Qualidade na Escola
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA Ocupante de Função Atividade
OMC Organização Mundial do Comércio
ONG Organização não governamental
OREALC Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
PEB II Professor de educação básica II
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROMEDLAC Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE Secretária da Educação
SEESP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TPE Todos Pela Educação
SIC Serviço Estadual de Informações ao Cidadão
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1.1 A rede estadual de ensino de São Paulo	24
1.2 Justificativa	27
1.3 Metodologia	29
1.4 Resultados Esperados	31
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E QUALIDADE.....	35
2.1 O contexto Neoliberal.....	35
2.2 A Ascensão Neoliberal	36
2.3 Políticas Sociais e Neoliberalismo.....	38
2.4 O Contexto Neoliberal na Educação Brasileira	41
2.5 A década de 1990.....	43
2.6 O Contexto Favorável às Reformas	45
2.6.1 CEPAL/UNESCO	46
2.6.2 A Conferência de Jomtien.....	47
2.6.3 O Banco Mundial	49
2.6.4 O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).....	50
2.7 O Argumento Neoliberal para a Qualidade na Educação.....	52
2.8 O Termo “Qualidade da educação”	59
Capítulo 3 - ASPECTOS GERAIS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO.....	70
3.1 A Educação no Estado de São Paulo	75
3.2 Pontos Polêmicos: A Progressão Continuada e a Reestruturação Física das Escolas.	79
3.2.1 A Reestruturação Física das Escolas 1995/1996.....	80
3.2.2 A Progressão Continuada	80
3.3 O Governo Serra e uma Nova Série de Ações na Educação	86
3.4 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo	91
3.5 A Avaliação Como Política, o currículo oficial como controle.....	97
3.6 A “Qualidade” Para o Governo do Estado De São Paulo.....	99

3.7 O SARESP	100
3.8 O cálculo do IDESP	103
3.9 O Programa Mais Qualidade na Escola	104
3.10 O Bônus	107
3.11 Considerações	108
Capítulo 4 - O “CURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA” DE PROFESSORES ENQUANTO PROJETO COMPONENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PAULISTA.....	111
4.1 O que é Política Pública.....	111
4.2 O Programa Mais Qualidade na Escola	113
4.3 As Categorias de Professores Estaduais	116
4.4 O Concurso Para PEB II	120
4.4.1 A Escola de Formação de Professores “PAULO RENATO COSTA SOUZA”	122
4.4.2 A Rede do Saber.....	122
4.5 O “Curso de Formação Específica” de Professores.....	123
4.5.1 A Organização do “curso de formação específica”.....	125
4.5.2 A Operacionalização do Curso.....	126
4.5.3 A Estrutura dos módulos	127
4.6 O Instrumental Metodológico	130
4.6.1 Preferências e decisões do pesquisador.....	131
4.6.2 Objetivos da Avaliação	133
4.6.2.1 Temporalidade e Natureza das Avaliações	133
4.6.2.2 A Avaliação de Resultados: Indicadores Básicos	134
4.7 A Avaliação de Processos.....	137
Capítulo 5 - O CURSO: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS	139
5.1 Os Caminhos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa	139
5.2 Etapa 1: Elaboração e aplicação de questionário para os professores	141
5.3 Etapa 2: Elaboração e aplicação da entrevista por questionário para os servidores da EFAP / SEESP que atuaram na implementação do “curso de formação”.	143
5.4 O “curso de formação”: Apreensão dos professores da rede estadual.....	145
5.4.1 Caracterização Pessoal	145

5.4.2 O currículo oficial e os materiais de apoio.....	150
5.4.3 Impressões sobre as políticas educacionais paulistas.....	155
5.4.4 O Curso de Formação, percepção da amostra.....	159
5.5 Entrevistas com os profissionais da EFAP/SEESP.....	168
5.5.1 Os “Resultados Propriamente Ditos”	170
5.5.2 Os Efeitos	172
6. Considerações Finais	177
Referências	189
ANEXOS	197
Anexo I: Percepções sobre a educação no Brasil.....	197
Anexo II : Manual do Cursista 2011.....	207
Anexo III: Roteiro da entrevista com os membros da EFAP/SEESP.....	214
Anexo IV: Perguntas feitas no questionário para os professores.....	218

INTRODUÇÃO

Parece ser consensual a opinião de que a melhoria do desempenho das instituições educacionais leva à promoção do desenvolvimento socioeconômico, haja visto que um dos indicadores para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ¹ é a escolarização de uma determinada população. Uma boa educação, supõe-se, promove também a redução das desigualdades sociais, a melhoria da competitividade econômica e no limite o fortalecimento das instituições políticas e de governo de uma nação.

Uma educação dita de qualidade passa a vincular-se a um ideal de desenvolvimento e competitividade internacional. Dessa forma, a melhoria do ensino é uma condição necessária para se possibilitar o desenvolvimento econômico e alcançar um melhor nível de vida para as populações (CORRALES, 2000).

No que concerne ao contexto brasileiro, a temática sobre a qualidade da educação básica ganha cada vez mais notoriedade no debate público, levando vários segmentos da sociedade a discutirem o tema. Não apenas profissionais do ensino, mas inúmeros segmentos sociais levantam questionamentos e opinam sobre o porquê das deficiências do ensino público brasileiro, enraizando-se no imaginário popular a percepção de que o mesmo não possui qualidade².

Esse sentimento se dá muitas vezes em decorrência de constantemente sermos expostos a dados nacionais e internacionais de estudos e exames avaliativos que corroboram que o nível de desempenho dos nossos estudantes está em déficit em relação ao que eles realmente deveriam conhecer na determinada etapa de escolarização em que foram avaliados. Em geral os resultados dos testes de desempenho dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais sugerem que o sistema educacional não tem conseguido preparar os alunos, seja para a vida profissional, cidadã ou para estudos futuros (OLIVEIRA, 2005; SCHWARTZMAN, 2005).

¹ O IDH é calculado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com base em dados sobre educação, renda e saúde, pretende ser uma medida geral, sintética, do desenvolvimento humano, sendo um índice concebido pela ONU (Organização das Nações Unidas) para avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população.

Fonte: http://www.pnud.org.br/IDH/IDH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDH

² Veja o Anexo I que traz uma amostra de como é noticiado o ensino para a população na mídia.

A título de ilustração, na última avaliação do PISA³ (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em 2012, o Brasil ocupou a 58ª posição em matemática entre os 65 países participantes; nossa média de pontuação foi de 391 pontos, acima de Argentina (388), Tunísia (388), Jordânia (386), Colômbia (376), Qatar (376), Indonésia (375) e Peru (368). Entretanto ao comparar nossa média com os primeiros colocados, temos Xangai, na China, em 1º com 613 pontos, Cingapura em 2º (573) e Hong Kong em 3º (561). Ao observarmos esses dados percebemos o quanto o Brasil ficou para trás no que se refere à aferição dos conhecimentos que os estudantes na faixa de idade avaliada deveriam saber, pois a média de pontuação brasileira ficou muito abaixo das médias dos países que figuraram nas primeiras posições. Ainda em se tratando do PISA, em Leitura o Brasil ocupou a 55ª colocação e em ciências a 59ª.

O PISA, em cada uma das áreas avaliadas, estabelece 6 níveis de proficiência dos alunos, dependendo da nota obtida pelo estudante ou pelo sistema de ensino. Tais níveis são delimitados pelo conhecimento dos conteúdos, habilidades e competências tratados no processo de ensino-aprendizagem e a capacidade de assimilar tais conteúdos em situações e problemas cotidianos.

Para efeitos de visualização do resultado global que o Brasil apresentou no último PISA, em 2012, tivemos 67% dos nossos alunos avaliados nos níveis mais baixos de desempenho em matemática, 49% em leitura e 54% em ciências⁴ (OCDE, 2013).

Por muito tempo acreditou-se que um dos problemas centrais da educação brasileira era a falta de escolas; considerava-se necessário construir mais unidades

³ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

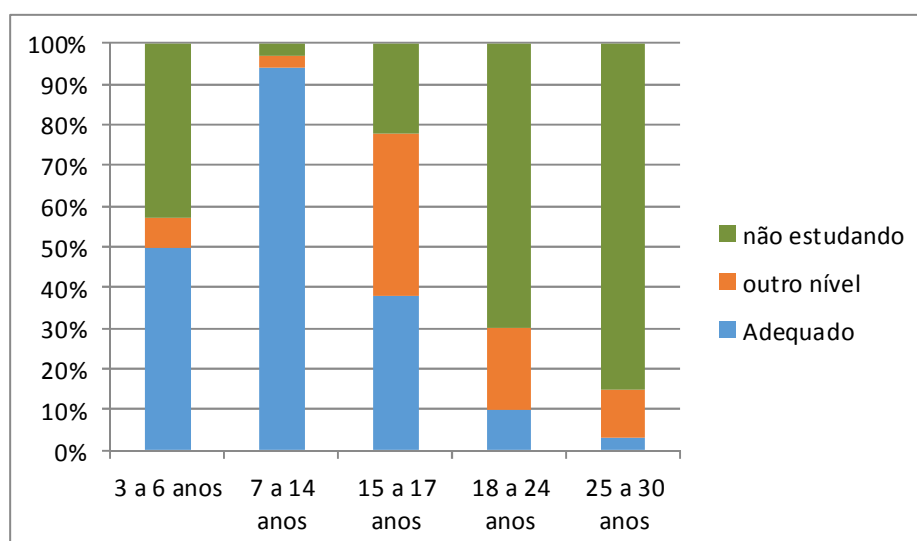
O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

⁴ Os níveis mais baixos incluem todos os alunos nos níveis 1 e 2, lembrando que os níveis vão de 1 a 6, sendo o mais baixo o nível 1 e o mais alto o 6 (OCDE 2013).

escolares, pagar melhores salários aos professores e convencer as famílias a mandarem seus filhos à escola para serem educados. Hoje, há uma quantidade satisfatória de unidades escolares, temos um cenário desde a década de 1990, corroborado nos anos 2000, que aponta que as crianças vão à escola em sua grande maioria, pois o sistema de ensino passou a absorver a quase totalidade da demanda, mas esses alunos em geral aprendem pouco e começam a abandonar os estudos quando chegam à adolescência. Isso se dá principalmente, segundo os estudiosos da área de ensino pela má qualidade das escolas e a repetência (SCHWARTZMAN, 2005).

Praticamente todas as crianças na faixa dos seis aos quatorze anos de idade estão na escola, portanto o acesso deixou de ser um problema importante, principalmente em decorrência dos mecanismos legais de garantia de acesso ao ensino fundamental (ciclo I do 1º ao 5º ano e o ciclo II, do 6º ao 9º ano), obrigatório para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos, e para todos aqueles que não tiveram acesso ao mesmo na idade que deveriam⁵; entretanto muitos estudantes ainda não estão no nível de ensino em que deveriam estar, conforme se observa no gráfico abaixo:

Figura 1 – Matrículas escolares, por nível e faixa.



Fonte: Reprodução de Schwartzman (2005) p.11.

Segundo a figura, observam-se índices elevados em relação ao que os estudiosos denominam de distorção idade/série entre os jovens na faixa dos 15 aos 17 anos, pois menos de 40% estavam no ensino médio em 2003, como deveriam estar, outros quase

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), Art. 4º inciso I e Constituição Federal Art. 208, inciso I.

40% se encontravam ainda em outras etapas do ensino, principalmente no ensino fundamental, evidenciando uma grande distorção idade e série. Corroborando esse cenário, o censo escolar 2012, INEP (2013), aponta que há espaço para a expansão do ensino médio. Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para aquela etapa de ensino.

Outro importante elemento que nos possibilita visualizar o cenário educacional nacional são os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁶, de abrangência nacional.

Tabela 1: Resultados do Saeb/Prova Brasil 2011

Disciplina	Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)		Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Brasil	190,6	209,6	243	250,6	267,6	273,9

Fonte: Adaptação <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>

Os resultados do Saeb, a exemplo do PISA, são escalonados em níveis de escala de desempenho tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, de acordo com a pontuação obtida pelos alunos, escola ou sistema de ensino.

Nos anos finais do ensino fundamental os níveis de desempenho em Língua Portuguesa vão do nível 0 (abaixo de 125 pontos) ao nível 9 (entre 325 a 350 pontos) e em Matemática os níveis vão de 0 (abaixo de 125) ao nível 12 (entre 400 e 425 pontos). De acordo com a escala de desempenho do Saeb, o Brasil se encontra no nível 5 em Língua Portuguesa e no nível 6 em Matemática para essa faixa de ensino.

Já no ensino médio, em Língua Portuguesa, são 6 as faixas de níveis de desempenho, variando do nível 1 marcado por médias entre 150 a 175 pontos até o maior nível com média de 375 pontos ou mais. E em Matemática os níveis são 5, sendo o primeiro com médias entre 250 a 300 e o último nível entre 425 ou mais. O Brasil

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>.

ocupa nessa faixa de ensino o terceiro nível em língua portuguesa e o primeiro em matemática⁷, evidenciando desempenhos bem fracos dos nossos estudantes.

Por fim, gostaríamos de apresentar os dados sobre o analfabetismo funcional como outro elemento que nos permite visualizar com clareza a situação educacional brasileira. Segundo o Instituto Paulo Montenegro⁸, é considerada analfabeta funcional uma pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do cotidiano e se desenvolver pessoal e profissionalmente. A condição de analfabeto funcional aplica-se a indivíduos que, mesmo capazes de identificar letras e números, não conseguem interpretar textos e realizar operações matemáticas mais elaboradas, condição que limita severamente o desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa analfabeta funcional.

O referido instituto mede os índices de analfabetismo funcional através do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), o qual revela os níveis desse alfabetismo na população brasileira adulta. Seu principal objetivo é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade. O destaque para esse índice no debate aqui levantado se justifica pelo fato de que para além de se utilizar o dado de analfabetismo, o qual a cada ano vem diminuindo no país, pois considera a capacidade de escrita e de leitura básica da população, os dados de analfabetismo funcional são mais completos, proporcionando uma melhor leitura da situação da nossa população que afluí em sua grande maioria das escolas públicas, pois implica em quanto essa população consegue interpretar e fazer relações daquilo que ela lê e o grau de abstração e complexidade da sua escrita, além do uso das ferramentas matemáticas básicas no seu cotidiano. Enfim, parece um indicador mais apropriado para aferir a qualidade da educação.

O Inaf avalia habilidades de leitura, escrita e matemática, classificando os respondentes em quatro níveis de alfabetismo: analfabetos, alfabetizados em nível rudimentar, alfabetizados em nível básico e alfabetizados em nível pleno, sendo os dois primeiros níveis considerados como analfabetismo funcional.

Como apontado, o Inaf define quatro níveis de alfabetismo:

Quadro 01: Níveis de Alfabetismo.

⁷ Para saber as competências e habilidades de cada nível na escala de proficiência do Saeb consultar: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/escalas-da-avaliacao>>

⁸ Disponível em <<http://www.ipm.org.br>>

<p>Analfabetos: não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).</p>	<p>ANALFABETOS FUNCIONAIS</p>
<p>Alfabetizados em nível rudimentar: localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias.</p>	
<p>Alfabetizados em nível básico: leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade.</p>	<p>FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS</p>
<p>Alfabetizados em Nível pleno: pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos usuais: leem textos mais longos analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.</p>	

Fonte: Instituto Paulo Montenegro, disponível em:

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por

Ainda segundo o Instituto Paulo Montenegro, os resultados do Inaf evidenciam que o Brasil avançou principalmente nos níveis iniciais do alfabetismo, mas não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição imprescindível para uma inserção plena na sociedade letrada. As melhoras nos índices de alfabetização se devem em especial às políticas de universalização do acesso ao ensino fundamental e ao aumento dos anos de estudo da população, a chamada expansão do ensino básico que ocorreu com força principalmente nas décadas de 1980-90. No entanto, a despeito da expansão do acesso propiciar diminuição dos índices de analfabetismo, o problema da qualidade persiste, conforme indicam as tabelas a seguir:

Tabela 02: Evolução do Alfabetismo Funcional na População entre 15 a 64.

<i>Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional População de 15 a 64 anos (em %)</i>							
	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2007	2009	2011- 2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos Funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados Funcionalmente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: Adaptação do Instituto Paulo Montenegro,
http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por

As informações da tabela reforçam a necessidade de investimento na qualidade, uma vez que o aumento do acesso e dos anos de escolarização não foram suficientes para assegurar o pleno domínio de habilidades de alfabetismo: o nível pleno permaneceu com pouca mudança ao longo de uma década.

Tabela 03: Evolução do Alfabetismo por escolaridade

<i>Níveis de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade (em %)</i>								
Ano	Até o ensino fundamental ciclo I		Até o ensino fundamental ciclo II		Ensino Médio		Ensino Superior	
	2001- 2002	2011	2001- 2002	2011	2001- 2002	2011	2001- 2002	2011
<i>Alfabetizado Funcionalmente (Analfabeto e Rudimentar)</i>	73	65	27	26	10	8	2	4
<i>Funcionalmente Alfabetizado (Básico e Pleno)</i>	27	35	73	74	90	92	98	96

Fonte: Adaptação do Instituto Paulo Montenegro,
http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por

Ribeiro (2006), analisando os dados do Inaf, argumenta que os avanços no nível de escolaridade da população não têm correspondido a ganhos equivalentes no domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática. Segundo o Instituto Paulo Montenegro, os resultados do Inaf também revelam que um em cada quatro brasileiros que cursam ou cursaram até o ensino fundamental II ainda estão classificados no nível rudimentar, sem avanços durante todo o período.

A chegada de novos estratos sociais às etapas educacionais mais elevadas do ensino muitas vezes é acompanhada da falta de condições adequadas para que estes estratos alcancem os níveis mais altos de alfabetismo, o que reforça a necessidade de um novo parâmetro de qualidade para a educação escolar, em especial nos sistemas públicos de ensino. Ao longo da década dos anos 2000 consolidou-se a tendência de ampliação das oportunidades educacionais para todos os brasileiros, com avanços importantes nas regiões e grupos sociais com menor renda. Por outro lado, evidenciaram-se níveis insuficientes de aprendizagem, revelados pelas avaliações em larga escala do desempenho escolar, seja do ensino básico e mesmo do superior (RIBEIRO, 2006).

Essa conjuntura reforça a percepção de que as nossas escolas públicas têm sido incapazes de oferecer um ensino de qualidade à população que a elas acorre. Dada a complexidade da problemática e seu caráter multifacetado, somada à ampla visibilidade política e notável repercussão nos meios de comunicação de massa, o conceito de “qualidade do ensino” tem estado em destaque, e enquanto problema público torna-se objeto das políticas públicas. Entretanto, o que vem a ser essa “qualidade” e como os atores estatais, principais formuladores, regulamentadores e implementadores do ensino formal apreendem essa realidade?

Ao tentar analisar a qualidade da educação pública, nos deparamos com um universo imbricado por inúmeros elementos e que apresenta muitas dificuldades de se enfrentar sob uma única ótica. Dessa forma nos lançaremos na tentativa de entender a temática frisando que as considerações apresentadas neste trabalho irão expressar uma pequena parte da multiplicidade do assunto. Nossa abordagem dar-se-á através de uma perspectiva polissêmica, ou seja, a partir de múltiplas significações, as quais devem ser analisadas em conjunto.

Nesse quadro complexo sobre qualidade na educação iremos buscar entender o que o estado de São Paulo compreende como qualidade no ensino, a partir da perspectiva oficial, vislumbrada pela sua Secretaria da Educação (SEESP), e das ações que colocou em prática para buscar excelência nesse quesito, tendo como base o contexto brasileiro. Propomos-nos, dessa maneira, fazer uma análise da primeira experiência do “Curso de Formação Específica” de professores – oferecido pela Escola de Formação de Professores (EFAP), órgão da SEESP, nos anos de 2010, 2011 e 2012, o qual integrou a terceira fase do Concurso Público para professor de educação básica II (PEBII) regido pelas disposições contidas nas Instruções Especiais SE 1, de 24/12/2009, publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 25/12/2009. Buscamos conhecer a relação entre condições, meios, resultados e impactos do “Curso de Formação Específica” pela visão daqueles que trabalham na elaboração, implementação e execução desta política, servidores públicos da EFAP. Também iremos coletar as impressões dos receptores da política analisada, os professores que fizeram o curso, pois suas opiniões também são de extrema importância, justamente para saber, a partir de suas falas, o quanto a concepção oficial foi disseminada (indicando sucesso ou não da política), para assim procedermos na análise de se a mesma atingiu seus objetivos, traçados pelo órgão implementador na sua formulação. Esse conhecimento que buscamos através desse estudo é denominado no campo de análise de políticas públicas de “Avaliação de Resultados” da política (DRAIBE, 2001).

Partimos da suposição de que este curso foi uma das ferramentas da política educacional formulada para melhorar a qualidade do ensino no estado, visando, segundo a SEESP, permitir ao cursista compreender a estrutura da SEESP, apropriar-se do currículo oficial da rede estadual, refletir sobre aprendizagem, família e escola e aprofundar seus conhecimentos específicos da disciplina de ingresso⁹.

1.1 A rede estadual de ensino de São Paulo

O Art. 211 da Constituição Federal de 1988 e o Art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394, de 1996) estabelecem que a União, os

⁹ Reproduzido do documento “Manual do Cursista do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de educação Básica II – 2011” da SEESP que se encontra no Anexo II.

estados, os municípios e o distrito federal se organizarão em relação à educação nacional em regime de colaboração. Ambas as leis estabelecem ainda como esses devem se organizar, atribuindo responsabilidades diferentes a cada um, para que, por meio da cooperação entre eles, os cidadãos possam ter seu direito à educação atendida. Dessa forma, no Brasil, há vários sistemas de ensino, que estão organizados em três esferas, cada uma com responsabilidades específicas.

A atual estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental, atuando na educação infantil, e aos Estados e ao Distrito federal atenderem prioritariamente o ensino fundamental e médio.

O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema de educação superior.

No que concerne à rede estadual paulista de educação, encontramos o maior complexo de ensino do Brasil, com mais de 59 mil servidores e mais de 4 milhões de alunos distribuídos nas suas mais de 5,3 mil escolas, de ensino básico (nos seguimentos do ensino fundamental – do 1º ao 9º anos – e médio – do 1º ao 3º anos) e educação de jovens e adultos (EJA) do ensino básico¹⁰.

Em 16 de julho de 2009, o então governador do estado de São Paulo, José Serra, dando continuidade a uma série de reformas educacionais que colocou em prática desde que assumiu o governo do estado em 2007, e em consonância com as políticas estaduais paulistas iniciadas na década de 1990, quando o seu partido assume o governo estadual, sancionou as leis do programa “Mais Qualidade na Escola” (MQE), uma política pública voltada para ações que buscavam a melhoria do ensino estadual. Previu entre suas medidas a criação de 80 mil vagas para professores da educação básica, através de concursos públicos a serem abertos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP).

Neste ínterim foram fixadas novas regras para o ingresso de professores na rede, os quais, depois de selecionados em concurso público de provas e títulos, passariam por

¹⁰ Dados obtidos no site da Secretária da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>

um curso de capacitação para “melhorar a preparação do professor para a sua atuação em sala de aula” ¹¹ (Secretário da Educação do estado de São Paulo, Paulo Renato Souza em 2009).

Tal curso de capacitação seria oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), criada em 2009 e integrante do programa “Mais Qualidade na Escola”. Responsável por oferecer cursos de formação continuada aos funcionários da SEESP, das suas 91 Diretorias de Ensino (DE) e mais de 5300 escolas, a EFAP combina ensino à distância por meio de videoconferências e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço.

Como apontado, o Programa “Mais Qualidade na Escola” determinou uma nova forma de ingresso de candidatos a cargo no Quadro do Magistério. Os postulantes a cargos efetivos passaram a se submeter a concurso realizado em três fases, sendo a primeira constituída por prova objetiva de conhecimentos; a segunda, avaliação de títulos; e a terceira, composta pelo referido “Curso de Formação Específica”, e posteriormente prova de aptidão com intuito de medir os conhecimentos adquiridos no curso¹². O “curso de formação”, a grande novidade nos concursos para professor, é entendido por nós como um projeto dentro de um programa (o “Mais Qualidade na Escola”), o qual faz parte de uma política pública em educação, visando melhorar a qualidade do ensino no estado de São Paulo.

A terminologia de projeto e programa como elementos que constituem uma política pública em uma determinada área é atribuída a Draibe (2001), a qual afirma que uma política pública pode ser desmembrada em programas e projetos, sendo os programas as ações em que se desdobra dada Política Pública e os projetos uma unidade menor de ação, dentre as várias as quais integram o programa.

Segundo a SEESP, através da articulação de questões pedagógicas e temáticas, relativas às disciplinas específicas do currículo da rede oficial de ensino, é que se consolida o propósito do curso de formação, pois sua meta era, sobretudo, capacitar o

¹¹< <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=202949>> acessado em 10 de março de 2013.

¹² Segundo o Edital Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, edição de 21/01/2010 ou http://www.concursosfcc.com.br/concursos/sedcf111/boletim_final_sedsp109_a.pdf item VI - *Da Prova*.

professor ingressante na melhoria da sua prática profissional, o que refletiria na qualidade do ensino estadual¹³.

Dessa forma, pretendemos verificar, através da visão tanto da SEESP, dos formuladores, regulamentadores e implementadores do projeto (servidores integrantes da EFAP), quanto de uma amostra do universo dos professores que fizeram o curso, se o mesmo atingiu seus objetivos, contribuindo de forma significativa para o aprimoramento profissional do docente, conseqüentemente podendo influir sobre a melhoria da qualidade do ensino, para assim podermos confrontar essas visões e verificar como é encarada tal política pública por esses atores específicos.

Debruçemo-nos assim sobre o arcabouço teórico das Políticas Públicas, mais especificamente sobre políticas públicas em educação, respaldando-nos em questões teóricas que abordam em especial a temática da qualidade do ensino, utilizando como escopo o curso de formação, nosso mote de estudo.

1.2 Justificativa

Não há dúvidas de que um ensino básico e universal de qualidade é um requisito que todas as sociedades modernas devem atender pelo bem da equidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica. A partir da década de oitenta, países de regiões distintas e com diferentes níveis de desenvolvimento entraram em processos de implementação de reformas educativas voltadas para o acesso e para a qualidade (GAJARDO, 2000; CORRALES, 2000).

Seguindo tal orientação, nas décadas de 1980-90, a política educacional brasileira se voltou com força para o aumento da alfabetização e do número de alunos matriculados, em decorrência principalmente de orientações de organismos internacionais consultivos e de financiamento, como o Banco Mundial (BM), a UNESCO, a Cepal e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O maior foco do governo brasileiro se deu na ampliação da porcentagem dos índices acima citados, enquanto a chamada qualidade do ensino não acompanhou o mesmo ritmo que o avanço no número de matriculados no ensino básico obteve (SCHWARTZMAN, 2001).

¹³ Reproduzido do documento “Manual do Cursista do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de educação Básica II – 2011” da SEESP que se encontra no Anexo II.

A educação fundamental no Brasil, a qual é compulsória para crianças de 6 a 14 anos e gratuita em instituições públicas, inclusive para aqueles que não frequentaram a escola em idade apropriada, ainda que tenha conseguido garantir o acesso para quase todos os brasileiros com idade na faixa de compulsoriedade, é marcada por altas taxas de retenção, faltas e evasão, bem como baixos índices de desempenho em avaliações da aprendizagem dos alunos. Tal cenário evidencia que para a maioria da população o sistema de educação básica não está promovendo a formação necessária nem para a participação crítica na sociedade e formação cidadã, nem para inserção no mundo do trabalho, tal como a Constituição Federal e a LDB apontam¹⁴ como sendo objetivo da educação nacional. A escola pública muitas vezes é percebida apenas como um lugar de contenção dos jovens, reproduzindo estatísticas de matrículas e alfabetização¹⁵ (SOARES, 2005).

Ressaltamos ainda que o ensino não é apenas a garantia de acesso e permanência do indivíduo na escola, mas necessita que ao longo do processo formativo promova o desenvolvimento integral do educando enquanto cidadão reflexivo e conhecedor da sua realidade (VILELA, 2002).

A justificativa do presente estudo se assenta, pois, no argumento de que muito se fala sobre a importância da educação no processo formativo de uma população, para minorar desigualdades e impulsionar o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma nação. Ao se tratar da educação pública de qualidade estamos nos referindo a um universo de grande complexidade e dificuldade de ser analisado, dado os inúmeros elementos a serem considerados. Nossa abordagem do tema será um estudo acerca do que efetivamente está sendo colocado em prática na maior rede de ensino público do país para se atingir excelência no ensino básico, o qual se tornou um problema público.

¹⁴ “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996.

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

¹⁵ Segundo o Instituto Paulo Montenegro podem ser classificados como Alfabetizados em nível rudimentar, ou seja, não são totalmente desconhecedores da leitura e da escrita, pois localizam informações em textos curtos e familiares, leem e escrevem números usuais e realizam operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias. Entretanto não dominam situações mais complexas de leitura, escrita e cálculo, procedendo com relações e análises mais elaboradas.

Para tal também iremos explorar qual é a definição dessa qualidade de ensino para o estado de São Paulo na figura da sua Secretaria de Educação, pois é a partir desse ponto que podemos entender as políticas e ações efetivadas na área do ensino paulista.

Em decorrência da temporalidade e escolhas metodológicas, nos propomos a analisar o curso de formação específica enquanto projeto (Draibe, 2001). Faremos isso através de uma análise das publicações oficiais da SEESP acerca do curso de formação, as quais evidenciam que o mesmo foi focado no currículo oficial estabelecido pela rede estadual de ensino através do programa “São Paulo faz a escola”¹⁶, programa instituído em decorrência dos resultados do Saeb, do ENEM e outras avaliações realizadas em 2007, os quais levaram o governo do estado de São Paulo a elaborar metas para a melhoria da educação paulista, entre elas uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era a melhor organização do sistema educacional do estado através da criação de uma base curricular comum para toda a rede de ensino, com a afetividade da criação de um currículo comum¹⁷.

A criação do curso de formação teve o objetivo de estruturar e capacitar os docentes ingressantes na rede estadual de ensino básico sobre essa base curricular estabelecida. Desse modo, o objetivo principal do curso foi “propiciar uma familiarização com a estrutura da rede de ensino e, mais importante, com a proposta curricular que orienta a prática de ensino de cada professor nas especificidades – as disciplinas – e questões pedagógicas nelas implícitas”¹⁸.

Assim a principal pergunta que este trabalho se propõe responder é se o “curso de formação” de professores atingiu os objetivos traçados na sua formulação e no limite contribuiu para a melhoria da formação dos docentes para atuar em sala de aula, influenciando conseqüentemente na prática dos mesmos e atuando como um elemento a mais no que diz respeito à qualidade do ensino paulista.

1.3 Metodologia

¹⁶ Disponível em <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/HOME/tabid/1208/Default.aspx>> acessado em 16/03/2013

¹⁷ Dados obtidos em: Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=183>

¹⁸ < <http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Frame/Component/CoursePlayer?enrollmentid=200431>> acessado em 16/03/2013.

O presente trabalho se assenta metodologicamente na análise de um projeto (o "Curso de Formação Específica"), o qual faz parte de um programa (o "Mais Qualidade na Escola") dentro da área de políticas públicas em educação. Nossa abordagem metodológica será o estudo do objeto em questão enquanto um caso, sendo que o caso consiste no objeto de observação, um fenômeno delimitado no tempo e no espaço, a ser observado como um fenômeno no campo social permitindo retratar situações reais sem prejuízo de sua dinamicidade natural, se apresenta vantajoso, pois fornece informações valiosas que permitem decisões políticas, ainda mais associadas a políticas públicas (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; MARTINS, 2008).

A análise se apoiou em dados e informações governamentais e da literatura especializada que venha a contribuir para o nosso estudo, utilizaremos dados dos sítios governamentais, informações fornecidas pelo portal da transparência do estado de São Paulo, publicações oficiais e questionários aplicados aos professores que realizaram o "curso de formação" e entrevistas realizadas com profissionais que atuam na Escola de Formação de Professores (EFAP).

Já o exame dos dados irá se centrar na abordagem quantitativa-qualitativa, pois as técnicas aplicadas simultaneamente ou em sequência podem propiciar um conhecimento mais profundo do objeto de pesquisa, já que podemos integrar, em um mesmo estudo, pesquisa documental com dados estatísticos coletados via questionários e, ainda, analisar depoimentos colhidos por meio de entrevistas, propiciando um panorama mais completo na análise do objeto (SANTOS, 2009). Como já apontado os dados qualitativos foram obtidos por duas formas distintas. Utilizamos entrevistas por questionário, junto aos servidores alocados na EFAP/SEESP, como não se tratou de uma pesquisa estatística, a escolha dos entrevistados não seguiu critérios rigorosos de sorteio, mas buscou selecionar representantes que tivessem conhecimento da elaboração, execução e implementação do projeto estudado. As entrevistas se deram por questionário, após contato com a EFAP, e ida até a mesma para a seleção dos voluntários que trabalharam na implementação do "curso de formação" e que se dispuseram a participar da pesquisa. O questionário foi encaminhado aos mesmos, sendo composto por 22 questões abertas discursivas, além de um espaço para acréscimos livres que os voluntários achassem pertinente.

A segunda parte da coleta de dados, quantitativos e qualitativos, se deu por questionário *online* que foi disponibilizado em dois grupos destinados aos docentes da

rede estadual de ensino, com questões de múltipla escolha e questões discursivas no total de 39 perguntas, direcionadas aos professores que fizeram o curso e que se voluntariaram em responder. Embora o questionário possuísse uma maioria de questionamentos de múltipla escolha, em quase todas as questões foi disponibilizado um campo no qual o participante tinha a opção de dissertar acerca da alternativa que escolheu para melhor expressar sua opinião, além de poder escrever livremente nas questões discursivas que também fizeram parte do questionário, já que o questionário buscou abordar a percepção deles acerca do "curso de formação".

O questionário para os docentes ficou disponível para apreciação em duas redes sociais compostas pelos professores paulistas por um período de 10 dias, no período de 24/08/2014 a 02/09/2014, sendo respondido por 10 professores que fizeram o "curso de formação específica". Os questionários foram divulgados no grupo "Professores do estado de São Paulo" o qual pode ser acessado através do link <https://www.facebook.com/groups/professoresestadosaopaulo/> e no grupo "Concurso PEB II 2010 do estado de São Paulo", o qual pode ser acessado pelo link: <https://www.facebook.com/groups/profs.aprovados.concursopeb2.2010/>.

As entrevistas realizadas e os questionários aplicados foram analisados e contrastados com a bibliografia já produzida sobre o assunto.

Dessa forma a pretensão do trabalho foi em contribuir para o desenvolvimento do estudo de políticas públicas em educação em uma perspectiva interdisciplinar das duas áreas, através da utilização da metodologia do estudo caso para o nosso objeto e analisando os dados na perspectiva quantitativa-qualitativa sob o referencial teórico das políticas públicas.

A investigação se propôs acima de tudo a dialogar com a realidade, ainda mais pelo autor ter feito parte do contexto pesquisado enquanto professor da rede pública de ensino paulista e ter participado do projeto estudado, mas sempre partindo de uma postura crítica no manejo e análise dos dados e informações aqui apresentados.

1.4 Resultados Esperados

A produção de conhecimento sobre políticas públicas em educação é a grande contribuição científica que o desenvolvimento deste trabalho pode oferecer. Este trabalho nos possibilita construir uma evolução das políticas paulistas na área de ensino; compreender a formulação da política analisada; compreender como se deu a

implementação do projeto em análise. Desse modo, este trabalho se propõe a contribuir com a inserção do referencial teórico e metodológico da ciência política e das políticas públicas na análise do processo de políticas para a educação.

Portanto, a pretensão do trabalho é contribuir para o desenvolvimento do estudo de políticas públicas e educação em uma perspectiva interdisciplinar das duas áreas, contribuindo com a discussão acadêmica a respeito do mesmo através de uma perspectiva qualitativa do que efetivamente está sendo praticado pelo sistema de ensino paulista.

Os resultados obtidos após a análise dos documentos e das pesquisas de campo poderão ser observados e avaliados ao longo do corpo do texto, porém ressaltamos que não conseguiremos esgotar os estudos nessa única pesquisa, mas sim suscitar questionamentos e acrescentar outros elementos sobre a questão da qualidade da educação.

Não há dúvida de que a própria produção de conhecimento sobre políticas públicas já constitui um benefício importante desta proposta. Em primeiro lugar deve-se ressaltar que toda informação produzida nas avaliações sobre políticas públicas é recurso que subsidia ajustes em seu funcionamento, visando acertos de trajetória, assim como possivelmente a reformulação ou mesmo extinção das políticas, caso constatados problemas sérios de desempenho, como grande discrepância entre os objetivos pretendidos pela política e aqueles efetivamente alcançados, ou baixa eficiência em termos de custo-benefício. Assim, os resultados apresentados poderão servir de instrumento de correção, adequação e (re) formulação das políticas, programas e projetos de melhoria da qualidade da educação, área de enorme complexidade por congregarem distintos elementos que apenas em conjunto podem ser entendidos e influir na realidade do ensino e conseqüentemente na sua qualidade. Em suma, a contribuição do nosso estudo ambiciona somar mais uma forma de conhecimento e informação nos estudos das políticas públicas que visem a melhoria da qualidade da educação, pois visa analisar o que efetivamente vem sendo feito em termos de tentativa de melhorar o ensino público paulista.

Enfim fomos motivados para essa pesquisa por sermos educadores e termos estado dentro da realidade do ensino público estadual com todas as suas dificuldades, mas sempre acreditando que através da educação existem possibilidades de melhoria da

realidade material, social, político-cultural e emocional dos educandos, transformando qualitativamente a realidade que os cerca.

No primeiro capítulo iremos apontar a tendência seguida pelo Brasil em relação as políticas macroeconômicas neoliberais que foram colocadas em prática com mais robustez nas décadas de 1980 e 1990, refletindo em outros setores das atividades públicas, incluindo ai o campo educacional.

Tratamos assim no capítulo dois, do presente trabalho, a ascensão neoliberal e sua consolidação, pois exporemos que a mesma penetrou desde os anos 1980 nas políticas educacionais de grande parte dos países, em decorrência das orientações técnicas de organizações internacionais de financiamento e consulta como a OMC, OCDE, BM, FMI e a Comissão Europeia. Apontaremos que na década de 1990 questões ligadas à reforma educativa tomaram um novo impulso nos círculos encarregados das políticas públicas, tanto nos âmbitos nacionais como no internacional, despontando como tema político de grande importância.

Com o destaque que ganha o ensino no contexto internacional e consequentemente no nacional ocorreu uma forte expansão escolar no Brasil, apesar de certas limitações, pois não foi homogênea, focando principalmente no aumento do número de matrículas e dos índices de alfabetização. Neste cenário também surgiu uma dualidade entre uma chamada formação cidadã *versus* um forte cunho de formação para o competitivo mercado de trabalho da sociedade capitalista, dicotomia que se torna a tônica dos sistemas de ensino.

Assim construiu-se um cenário que defende a formação de uma cidadania moderna ligada à competitividade dos países, à democracia e à equidade ao mesmo tempo que há a defesa de um ensino baseado na preparação das novas gerações para trabalhar sob o marco das modernas e competitivas economias.

Por fim também abordaremos neste capítulo as questões concernentes à qualidade no ensino, conceito que se mostra bastante complexo, por tal levantaremos questionamentos sobre o confronto dicotômico entre qualidade e quantidade e também o que viria a ser uma educação de qualidade, já que a expressão “qualidade em educação”, referente aos sistemas educacionais exige que a sua análise leve em conta uma gama de elementos em conjunto.

Abriremos o capítulo três retomando as questões que abordam a “qualidade da educação”, principalmente porque queremos evidenciar que nos encontramos frente a

uma temática complexa, a qual deve levar em conta várias perspectivas. Nesta busca por “esclarecer e clarear” essa temática utilizamos os conceitos de “Aspectos Objetivos” e “Aspectos Subjetivos” como componentes de qualquer sistema de ensino segundo Dourado, L.F.; Oliveira, J.F. e Santos, C.A. (2007a). Os aspectos apontados se relacionam com as chamadas dimensões extraescolares e intraescolares, pois ao se tratar de educação e qualidade, torna-se importante identificar e apontar quais os elementos comuns de uma “boa” escola, definição que varia em decorrência dos aspectos considerados relevantes para tal.

Findada essa discussão acreditamos que o “curso de formação” precisa ser entendido na perspectiva histórica desse período, de modo que se possamos apreendê-lo também no movimento da reforma da educação nacional iniciada na década de 1990. Dessa forma uma síntese histórica das políticas de educação nos governos do PSDB, no estado de São Paulo, se fez necessária. Abordamos as mais expressivas adotadas nesse período no estado, entre elas destacamos a progressão continuada, a implementação de uma base curricular comum para todas as unidades escolares do estado, os materiais de apoio (cadernos do aluno e do professor) na implementação do novo currículo, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e a bonificação por resultados (bônus).

A partir da análise das políticas educacionais colocadas em prática no estado de São Paulo vislumbramos entender a conceituação de qualidade no ensino para este e assim poderemos nos debruçar no nosso objeto de estudo, o qual será descrito no capítulo quatro juntamente com uma contextualização dos vínculos e particularidades do regime jurídico de trabalho dos docentes atuantes na rede estadual de ensino. Conhecer essas condições é de fundamental importância para entendermos quem são o alvo principal do “curso de formação”. Neste capítulo ainda apontamos a metodologia de análise de políticas públicas que utilizamos além da justificativa do porque iremos encarar nosso objeto enquanto um caso.

Por fim o capítulo cinco foi dedicado a analisar os dados obtidos através do questionário aplicado aos professores cursistas e as entrevistas feitas com alguns membros da EFAP, para que conjuntamente com o arcabouço teórico e referencial desenvolvido no trabalho possamos verificar a política e a sua efetividade.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E QUALIDADE

2.1 O contexto Neoliberal

A assertiva de Draibe (1993) em *As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas*, expressa com muita clareza e rigor como o neoliberalismo influenciou na política macroeconômica das nações ao longo das últimas décadas. A justificativa de trazer tal discussão é que a mesma é de suma importância no presente trabalho, pois o período compreendido entre o final da década de 1970 até e o início da década de 1990 marcou a consolidação, nos centros de decisões mundiais, do domínio das reformas neoliberais. Essas foram ganhando terreno político e verticalizando-se aos demais setores das atividades públicas, enquanto doutrina que se transforma na diretriz central do pensamento e da administração econômicos (AZEVEDO, 2007; HARVEY, 2008). No Brasil a mesma tendência foi seguida e as políticas macroeconômicas neoliberais foram colocadas em prática com mais robustez nas décadas de 1980 e 1990, refletindo em outros setores das atividades públicas, incluindo aí o campo educacional, área na qual se localiza nosso objeto de estudos. Por tal, mesmo que de forma sucinta, é importante contextualizarmos como o credo neoliberal influenciou a educação pública brasileira, para fins do nosso trabalho.

Primeiramente precisamos pontuar que o neoliberalismo não constitui propriamente um “corpo teórico, original e coerente” (Draibe, 1993), mas é composto por proposições práticas, as quais no campo conceitual reproduziu uma gama de argumentos e conceitos em um misto de teorizações.

A tese para esse caráter multifacetado do neoliberalismo de que nos apropriaremos aqui é que o mesmo possui proposições atribuídas a si que não são monopólios neoliberais, mas de inúmeras fontes conceituais, as quais foram adequadas e incorporadas ao seu arcabouço, para responder às demandas colocadas nos diferentes momentos da trajetória capitalista, agregando uma série de conceitos e práticas de difícil definição, como a globalização, flexibilização e desregulamentação (DRAIBE, 1993; MACLAREN, 1998).

Os credos neoliberais geralmente são emprestados do pensamento liberal ou conservador e comumente resumem-se na “afirmação genérica da liberdade e primazia do mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo e derivativamente do Estado

Mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos” (DRAIBE, p.88, 1993).

Como teoria de práticas político-econômicas propõe que o bem estar humano é melhor promovido em um ambiente que promova no âmbito institucional as liberdades e capacidades empreendedoras individuais, caracterizadas por sólidos direitos de propriedade privada, livre mercado e comércio, sendo papel do Estado propiciar e preservar uma estrutura institucional para tais práticas (HARVEY, 2008).

As proposições neoliberais foram se modificando ao longo do tempo e dos contextos internacionais e nacionais, em especial, nas áreas de responsabilidades públicas estatais, em questões como educação, saúde, combate à pobreza, ampliação da competitividade das economias nacionais, entre outros.

2.2 A Ascensão Neoliberal

Desde meados da década de 1970, tendo como marco a crise do petróleo, desencadeou-se um movimento de instabilidade econômica, gerando um processo de transformação produtiva da economia. Tal conjuntura foi encarada como um momento de finalização de uma etapa do capitalismo iniciada no pós-guerra, baseada em um padrão marcado pela regulação econômica do Estado.

Com a crise, o neoliberalismo surge como uma alternativa de poder, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a conjuntura de crise econômica iniciada nos anos 1970. Assim o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, por impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, como também conseguiram que estas transformações fossem aceitas como a saída para a crise (GENTILI e DA SILVA, 1999).

O pensamento neoliberal difundiu narrativas que prometiam explicar aquela conjuntura de instabilidade econômica nos anos 1970, principalmente no que se refere ao esgotamento dos modelos de acumulação de capital do pós guerra e as instituições políticas que lhes eram afins, além do quadro que se formou, de inviabilidade de desenvolvimento das políticas nacionais voltadas para a promoção e o desenvolvimento

econômico e social na forma de políticas de valorização e distribuição de renda e bem estar social até então preponderantes nos países centrais da economia capitalista.

As proposições neoliberais pretenderam, e em certa medida conseguiram oferecer uma explicação para a crise e uma alternativa plausível para a sua superação, através da supressão, em grande medida, de muitas políticas sociais (ligadas, sobretudo às áreas de previdência social, educação, saúde, habitação, distribuição de renda entre outras) e econômicas do pós-guerra, as quais no argumento neoliberal oneravam o Estado, contribuindo para a crise. Os defensores do neoliberalismo argumentavam que os crescentes custos das políticas sociais e seu impacto sobre os fundos públicos geravam, entre outros, inflação e endividamento público, além da exigência de uma máquina política exorbitante para a implementação desses programas, (MORAES 2002; HARVEY, 2008).

Uma das principais teses, atribuídas ao neoliberalismo, a do Estado mínimo, se consolida e afirma que o mercado é a melhor e mais eficiente forma de alocação de recursos e fornecimento de serviços. Assim o Estado teria como função assegurar as liberdades necessárias ao funcionamento do mercado sem intervenções redistributivistas (via políticas sociais) ou regulamentações da economia. Portanto, a redução do ente estatal no que diz respeito ao papel de algumas das suas funções operacionais merece destaque, pois embasa as justificativas teóricas das ações pregadas por aqueles países que adotaram o receituário neoliberal.

O Estado deve estabelecer as estruturas legais de coerção (exército, polícia, defesa) para garantir os direitos de propriedade individuais e o funcionamento do mercado. Caso não existam mercados (como infraestrutura, instrução, seguridade social) estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado, mas este não deve se aventurar além dessas tarefas. A intervenção dos Estados nos mercados (quando criados) deve ser mínima, pois na tese neoliberal o Estado não possui informação suficiente para entender os meandros de funcionamento do mercado (HARVEY, 2008).

Dessa forma, acentua-se nesse contexto a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e rendas. Este é visto como sinônimo de eficiência e justiça nas relações sociais e econômicas. A intervenção da autoridade pública sobre as iniciativas privadas é considerada como intrusão indevida. Assim, quando o Estado intervém, através de excessivas regulações legais ou sustentando as suas atividades via taxações, acaba inibindo o progresso e a

competitividade dos agentes, o que geraria dependentes, não possibilitando o desenvolvimento econômico (MORAES, 2002).

Outro ponto a ser destacado ao se analisar esse contexto é que a ideologia neoliberal se pauta pela busca de soluções “ágeis e eficientes. Eficácia e eficiência são, portanto, os corolários dessa ideologização da ação prática” (DRAIBE. p.89, 1993) em todos os aspectos em que se assenta, ao contrário de toda e qualquer ação estatal considerada morosa, dispendiosa e pouco eficiente.

2.3 Políticas Sociais e Neoliberalismo

No que tange às políticas sociais, da qual a educação faz parte, o neoliberalismo, a partir da hipótese central do Estado Mínimo e não interventor, propõe uma série de prescrições e reformas nos programas sociais. O argumento neoliberal girava em torno de que o gasto com tais programas ampliou o déficit público, a inflação, a redução da poupança privada e outros fatores que contribuíram para a construção do quadro de crise econômica citado acima. Como coloca Harvey (2008), o argumento neoliberal “sustenta que o bem social é maximizado se se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado” (HARVEY, 2008.p.13).

A crise econômica e a conseqüente escassez de recursos foram utilizadas como argumento para a justificativa da retirada do Estado de muitas das suas responsabilidades sociais, pois tais políticas eram apontadas como responsáveis por consumirem fundos públicos escassos naquele contexto de instabilidade. Como parte da solução da crise capitalista, o neoliberalismo visou centralizar no mercado o que se referia ao atendimento dos vários âmbitos dos serviços sociais, constitutivos dos direitos de cidadania¹⁹. Assim há um novo trato em relação à questão social, ligada sobretudo às

¹⁹ T. H. Marshall (1967) em seu *Cidadania e Classe social* cria uma tipologia sobre a trajetória dos direitos de cidadania, a qual estaria dividida nas chamadas gerações dos direitos, segundo o seu surgimento na Europa, especificamente na Inglaterra. Os direitos que constituem a cidadania em grande medida são garantidos pelo Estado.

Para Marshall primeiramente surgem os direitos ligados as exigências atreladas a vida e principalmente a liberdade individual em consonância a um mundo em transformação, em decorrência do industrialismo. Assim o direito civil aparece e se consolida ao longo do século XVIII, atrelado principalmente a liberdade individual e igualdade no plano jurídico.

desiguais distribuições da riqueza social. Parte das ações que antes eram de responsabilidade das políticas sociais em muitas nações são transferidas para o âmbito privado/individual, como no caso da saúde (no Brasil temos os planos privados de saúde), seguridade social (previdência privada, por exemplo), ensino básico e superior privados.

Nos momentos mais agudos da crise econômica, houve, segundo o receituário neoliberal, um redirecionamento das políticas sociais principalmente em proposições baseadas em corte de gastos na área, desativação de programas e a redução do papel estatal neste campo. Os maiores expoentes dessas propostas foram os governos Thatcher (1979-1990) na Grã-Bretanha e Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos. Muitas vezes, quando puderam, estabeleceram a provisão desses serviços através da privatização ou distribuição entre entidades não governamentais²⁰.

Em um segundo momento, de acordo com a tipologia de Marshall (1967), surgem as exigências ligadas as liberdades políticas (os direitos políticos), como o direito a participação nas decisões governamentais, ao logo do século XIX. E por fim surgem as demandas ligadas as necessidades de combinar liberdade e igualdade visando as necessidades da sociedade que se modernizou pela industrialização em planos como habitação, saúde, educação e direitos trabalhistas e previdenciários, entre outros. Estes denominados de direitos sociais no século XX.

Já José Murilo de Carvalho (2007), em *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, apresenta como os direitos de cidadania se estruturam no Brasil e como nossa cidadania é construída invertendo-se a pirâmide dos direitos da tipologia clássica de Marshall, pois no Brasil o autor argumenta que parte dos direitos sociais se consolidam primeiro, posteriormente os políticos e por fim os direitos civis, pós regime militar. Carvalho (2007) ressalta ainda que todos os direitos de cidadania no Brasil se estruturam apenas no século XX.

²⁰ A privatização faz parte de um processo mais amplo de reestruturação da vida econômica, política, jurídica e cultural das sociedades capitalistas contemporâneas, na qual uma das suas características é o progressivo dismantelamento do Estado como agencia produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e desenvolver e promover os direitos de cidadania. A proposta e a defesa neoliberal do Estado mínimo, se vincula a esse processo, no qual é privatizado determinadas atividades produtivas desempenhadas até então pelas empresas estatais (como telecomunicações e energia) e outros campos vinculados à realização dos direitos sociais como saúde, previdência, educação, segurança e habitação.

Neste contexto, a globalização também compõe uma estratégia global da reestruturação capitalista, a qual, como já observado, se pauta na redução progressiva da intervenção estatal e supõe uma série de dinâmicas diferenciadas. Assim a privatização é um componente da reforma desse Estado, possuindo uma gama de características que a define.

Setores antes geridos ou regulados pelo Estado são passados à iniciativa privada e desregulados (livres de interferências), sendo a competição (entre indivíduos, empresas, países, grupos regionais) uma virtude nesse contexto. Logicamente o neoliberalismo prega que as regras de competição devem ser claras e observadas. Em situações que não haja clareza nas regras o Estado pode interferir, pois “a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos” (HARVEY, 2008.p.76), seja diretamente nos preços das mercadorias e serviços aos consumidores, como indiretamente via redução na carga dos impostos.

Apesar do quadro exposto, as proposições neoliberais se modificaram ao longo do tempo, se adequando aos contextos nacionais e internacional, em especial, nas áreas de responsabilidades públicas e estatais, em questões sociais como educação, saúde, combate à pobreza, ampliação da competitividade das economias nacionais, entre outros.

No início da década de 1990 houve uma mudança na agenda neoliberal, no que concerne às reformas dos programas sociais, primeiramente porque essa ideologia já havia se consolidado como norte da maioria das nações centrais e periféricas do capitalismo, principalmente no que se refere à área macroeconômica. Tal reorganização se deu em decorrência do contexto de desafios impostos pela “modernização e melhoria da competitividade sistêmica das economias, na busca da integração internacional e do crescimento sustentado” (DRAIBE, p.93. 1993). Draibe (1993) busca argumentar sobre as mudanças das políticas neoliberais na área de políticas sociais com base em Friedman (1977), grande expoente do ideário neoliberal, o qual afirma que duas áreas do campo

Privatizar em sentido amplo significa delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas, uma forma mais evidente de privatização é a venda de ativos de empresas estatais, mas existem outras formas de delegação menos evidentes e derivadas da particular combinação de duas dimensões que diferenciam o público do privado em todos os tipos de atividade (fornecimento, financiamento).

A privatização envolve uma dinâmica que se combinam três modalidades complementares

- 1 – fornecimento publico com financiamento privado (privatização do financiamento)
- 2 – fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento)
- 3 – fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)(FONSECA, 1995).

social justificavam possuírem um maior controle estatal, sendo elas a segurança e justiça, por um lado, e por outro a educação básica.

No que tange à educação, segundo o argumento desse autor, era necessário se igualar as oportunidades, pois os indivíduos são diferentes na sociedade e assim através da instrução pública é oferecida uma forma de permitir aos mais desfavorecidos meios de competirem de forma menos desigual neste modelo de sociedade, argumento que retoma as teses da teoria liberal clássica, observadas em MILL (2006), de liberdade e igualdade de oportunidades. Neste contexto podemos identificar a tendência à equidade pela seguinte afirmação:

“O investimento nos recursos humanos e, em consequência, o reforço às políticas sociais em educação, saúde e infraestrutura social voltaram a fazer parte da agenda de reformas e de redirecionamento do gasto social mesmo daquela do neoliberalismo. (...), esta ênfase parece reverter, em parte, as teses sobre a diminuição do papel do Estado, de um lado, e focalização a seletividade, de outro, pelo menos no que se refere à educação e à saúde” (DRAIBE, 1993. p.93).

2.4 O Contexto Neoliberal na Educação Brasileira

A concepção de educação atual integrou traços nacionais conjuntamente com grande parte da onda neoliberal que penetrou desde os anos 1980 nas políticas educacionais de grande parte dos países, somado a orientações técnicas de organizações internacionais, como a OMC, OCDE, BM, FMI e a Comissão Europeia²¹, as quais contribuíram para a consolidação de um discurso global sobre como encarar o ensino. Tais organizações, através do seu poderio normativo e financeiro, exerceram um papel prescritivo nas políticas educacionais (LAVAL, 2004) e assim as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por mudanças profundas no ensino. Alguns elementos dessas mudanças podem ser percebidos na lógica gerencial que as escolas passam a adotar, no consumismo escolar, através da proliferação de instituições de ensino particulares e materiais didáticos/educacionais e nas pedagogias relacionadas às transformações econômicas e culturais que afetam as sociedades de mercado (DA SILVA, 1998).

²¹ Organização Mundial do Comercio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI).

A tendência foi de reformas que em escala mundial pressionam para a padronização de métodos, de conteúdos e currículos, para uma nova forma de gerenciamento das escolas, baseada na descentralização administrativa e muitas vezes financeira e para a profissionalização dos professores. A escola que antigamente, ou a suposição de uma escola, se centrava não apenas no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, passa a ser orientada por reformas pautadas em objetivos de competitividade, que prevalecem na economia globalizada, ainda que afirme ideais sociais e formativos de cidadania, mas não negando a primazia de uma formação para o mercado e para o trabalho (LAVAL, 2004).

Essa dualidade entre uma formação cidadã, mas com forte cunho de formação para o competitivo mercado de trabalho de uma sociedade capitalista de mercado se torna a tônica dos sistemas de ensino, podendo ser observada também no Brasil, através da análise das leis maiores que regulamentam o atual sistema educacional brasileiro, que são a Constituição Federal de 1988, com a Emenda Constitucional n.º 14, de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela lei n.º 9394, de 1996²².

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 205, é explicitado que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Apreendemos desse artigo, o qual traz os mesmos elementos destacados no Art. 2º da LDB, que a educação é um processo desenvolvido no ambiente familiar e social, sendo também uma obrigação do Estado brasileiro, o qual segundo o art. 208 da Constituição possui o dever de oferecer nos estabelecimentos públicos de ensino a educação básica, gratuita e obrigatória²³ formal para a população de 6 a 17 anos e para todos que não tiveram acesso ao ensino básico na idade própria. O Art. 208 indica também uma progressiva universalização do ensino médio, assim como é apontando no Art 4º da LDB. Em relação ao ensino superior, o Art. 4º inciso V, da LDB afirma que o

²² Tais legislações resguardam o Estado em relação a modalidade de ensino formal em seus estabelecimentos públicos.

²³ A obrigatoriedade definida por lei se refere ao ensino fundamental de 6 a 14 anos, modalidade de ensino que o estado deve oferecer obrigatoriamente, sendo que as outras modalidades do ensino básico, a educação infantil (creche e pré-escola) e o ensino médio (15 a 17 anos), o Estado tem que oferecer, mas não há a obrigatoriamente atender a total demanda na letra da lei, segundo a LDB no seu título III.

dever do Estado é garantir o acesso “aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**” (grifo nosso).

Ainda sobre o primeiro Artigo da LDB e o Art. 208 da Constituição federal, a finalidade da educação é plural, pois objetiva tanto o desenvolvimento do educando, seja no nível formal, através dos diplomas que atestam a finalização das etapas da escolarização, seja proporcionando um desenvolvimento do ser humano enquanto ser analítico e crítico em relação à realidade que o cerca. Ambos os artigos também apontam que a educação deve preparar para o exercício da cidadania, ou seja, auxiliar na construção do cidadão, aquele que vive no meio social e é conhecedor e sujeito dos seus direitos e deveres. Por fim, é apontado que a educação formal deve também qualificar para o competitivo mundo do trabalho.

Assim, o final do século XX marcou, em vários países, incluindo aí o Brasil, a exigência de um desenvolvimento de capacidades e habilidades essenciais para a competitividade internacional, não só das nações, mas como dos seus trabalhadores. Essa realidade implicou o aumento do potencial científico e tecnológico e a necessidade de se desenvolver estratégias para a formação de uma cidadania moderna ligada à competitividade dos países, à democracia e à equidade. Baseado nesse discurso, que passa a se tornar hegemônico, as instituições e organizações internacionais que influenciam as diretrizes educacionais globais se pautaram na defesa de um ensino baseado na preparação das novas gerações para trabalhar sob o marco das modernas e competitivas economias, ao mesmo tempo em que pregavam o desenvolvimento da equidade e da mobilidade social, sem descuidar da formação e participação cidadã e integração na vida nacional (CORRALES, 2000).

2.5 A década de 1990

Na década de 1990, questões ligadas à reforma educativa tomaram um novo impulso nos círculos encarregados das políticas públicas, tanto nos âmbitos nacionais como no internacional, despontando como tema político de grande importância.

A melhoria da qualidade da educação passou a ser vista, cada vez mais, como fator de competitividade econômica internacional para os países, em um cenário marcado pela concorrência dos mercados nacionais, pelo investimento estrangeiro, pelo desenvolvimento tecnológico e atração de multinacionais. Possuir uma força de trabalho com alto nível de educação é visto como fator de vantagem competitiva nesse cenário.

Consolida-se nesta década um crescente consenso em favor das reformas educativas pelos diferentes países. As instituições multilaterais de financiamento, tais como os bancos de desenvolvimento, as agências de assistência bilateral, as ONGs internacionais e as firmas de consultoria, incluíram a reestruturação educativa como parte do pacote de reformas econômicas e estatais aos países, em especial aos periféricos da economia capitalista, os quais sofrem maiores influências dessas organizações. Algumas das forças externas que pressionaram em prol das reformas do ensino neste período argumentavam que um ensino de qualidade permitiria às nações competirem em melhores condições em uma economia global (CORRALES, 2000).

Nessa cadeia de importância que a educação toma em nível mundial no século XX, em 1993 o Banco Mundial concluiu que o fator crucial para o êxito econômico dos países do sudeste asiático (entre os anos 70 e 90²⁴) foi o investimento em capital humano, especialmente através dos investimentos educacionais com orientação específica para a qualidade.

Nesse processo, a década de 1990 marcou, em vários países, no que se refere às políticas educacionais, uma aceitação das orientações sobre a reforma educativa baseada em alianças que surgiram via acordos internacionais, entre os países e as instituições multilaterais, em que essas últimas pressionaram para que dentro das nações fossem estabelecidos consensos nacionais em prol da melhoria e valorização da educação, sugerindo que as políticas voltadas ao ensino, de suma importância, não poderiam estar à mercê das mudanças de governos. Nessa conjuntura, com base em economias nacionais abertas, calcadas na concorrência e no investimento estrangeiro, em um quadro de inovação tecnológica, muitos países, entre eles muitos governos latino americanos, os quais acabavam de retornar aos regimes políticos democráticos, incluindo aí o Brasil, redefiniram as funções de Estado em modelos de gestão descentralizados, promoveram esforços sociais e maior participação dos atores civis nos esforços de desenvolvimento nacional, com a educação ganhando grande centralidade nesse contexto, o qual no plano econômico tinha a prevalência neoliberal.

²⁴ O Artigo esta disponível em:

<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:21514123~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:4607.00.html> também aborda o avanço na escolarização dos países do sudeste asiático, Espanha e países escandinavos, os quais na década de 1960 possuíam níveis semelhantes de desempenho educacional da América Latina. O que se viu nas últimas 5 décadas foi uma melhora significativa do desempenho dos alunos daquela região ao contrário do que ocorreu nas nações latino americanas, vide o último desempenho do PISA (OCDE, 2013).

Os anos 1990 foram assim caracterizados pela busca de uma modernização da gestão dos sistemas públicos de educação visando conseguir proporcionar igualdade de oportunidades de acesso à educação, “de qualidade” para todos, tentativas de fortalecimento da profissão docente, aumento de investimentos na educação e nos sistemas educativos.

2.6 O Contexto Favorável às Reformas

Desde o final da década de 1980 e na seguinte, até os dias de hoje, criou-se um contexto favorável em relação às reformas educacionais, chegando-se a um relativo consenso em relação às políticas mais adequadas para tais mudanças, como simplificar a gestão através da descentralização, busca de práticas e ações que visem a qualidade (melhores resultados em termos de aprendizagem escolar, trabalho produtivo e atitudes sociais) e a equidade (participação e atenção prioritária aos grupos dos excluídos) no ensino, implementação de programas de avaliação da aprendizagem baseadas em um currículo nacional comum e fazer da escola uma fonte de resolução das demandas da sociedade, abrindo-a a iniciativas dos atores sociais e comunidades locais, retirando assim o ator estatal das demandas mais urgentes.

Essas políticas foram colocadas em andamento baseadas em algumas estratégias e orientações, as quais, dadas as recomendações de agências internacionais de cooperação e governos, podem ser observadas em diversos países, em maior ou menor grau, adequadas às devidas realidades nacionais. Entre as orientações e estratégias as quais as políticas educacionais passaram a se orientar desde o final dos anos 1980 podemos destacar:

- A melhoria da equidade promovendo uma educação sensível às diferenças que discriminem a favor dos mais pobres;
- A melhoria da qualidade do ensino, aumento das exigências e focalização nos resultados da aprendizagem;
- A descentralização e reorganização da gestão educativa oferecendo mais autonomia às escolas e/ou níveis e/ou sistemas de ensino;

- O fortalecimento da instituição escolar, para oferecer melhor capacidade de operação e maior responsabilidade de seus resultados aos alunos, pais, família e comunidade;
- A busca por uma instituição de ensino aberta para as demandas da sociedade e da interconexão com outras áreas e campos institucionais, públicos e privados;
- A formação de melhores professores, eliminação da burocracia e melhoria do direcionamento dos processos educativos, fortalecendo também a capacidade de gestão das escolas (GAJARDO, 2000).

2.6.1 CEPAL/UNESCO

Neste contexto favorável às reformas educativas podemos apontar, em linhas gerais, as propostas da CEPAL²⁵ e da UNESCO²⁶ na década de 1990, nas quais a educação deveria se basear em fazer do ensino e do conhecimento instrumentos de transformação produtiva com equidade através de algumas diretrizes. Entre elas destacamos a busca pelo acesso, a divulgação e a inovação em matéria de natureza científica e tecnológica, promoção da ciência e da tecnologia como áreas de desenvolvimento, através de um esforço conjunto de universidades, empresas e governos na incorporação, produção e divulgação de conhecimentos. Os países ainda deveriam buscar o compromisso financeiro da sociedade com a educação, com o fortalecimento da capacidade e do esforço científico e tecnológico assim como a cooperação regional e internacional na área de ensino (CEPAL/UNESCO, 1993; GAJARDO, 2000).

²⁵ A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) tem sede em Santiago no Chile e é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas. Foi fundada para contribuir para o desenvolvimento econômico da América Latina, coordenando ações voltadas para este fim, e reforçando as relações econômicas entre os países da região e com outras nações. Acessado de <<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getprod.asp?xml=/noticias/paginas/3/43023/P43023.xml&xsl=/tpl/p18fst.xml&base=/tpl/top-bottom.xml>> em 14/04/2014.

²⁶ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm como objetivo contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Atua através da mobilização para a educação, da compreensão intercultural, da cooperação científica e pela busca da proteção a liberdade de expressão. Acessado de <<http://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>> em 10/04/2014.

Na visão da CEPAL e da UNESCO o Estado deveria abandonar a administração burocrática e centralizadora, adotando um esquema que se baseie na orientação estratégica, na regulação, no impulso da autonomia e na avaliação de resultados, além de destinar maiores recursos às maiores necessidades, sendo assim redistributivo para promover a equidade. O sistema de ensino deve pensar ainda na cobertura com qualidade e equidade e efetividade dos resultados, valorizar a função social dos professores e desenvolver uma profissão docente prestigiosa através da profissionalização e protagonismo dos educadores. É necessário ainda mobilizar diferentes fontes de financiamento para incluir cada vez mais recursos privados, juntamente com políticas que visem proporcionar mecanismos de promoção educacional (CEPAL/UNESCO, 1993).

2.6.2 A Conferência de Jomtien

A conferência mundial sobre educação para todos, organizada por várias agências internacionais²⁷, realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia, trouxe orientações políticas e práticas para os sistemas escolares. Esta conferência influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 1990, enfatizando a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico e social, além da necessidade da abertura das escolas à sociedade e a participação de diversos atores sociais no desenho e na implementação de programas e políticas educacionais.

Com ênfase na necessidade e importância do aprendizado, tendo como eixo o ensino básico, a conferência proporcionou um aprofundamento no conceito de educação fundamental, a qual passa a ser defendida como etapa da escolarização prioritária a ser oferecida pelos países. Em Jomtien ainda foi estabelecido um quadro de ação baseado em uma chamada global para atender às necessidades de ampliação na oferta de um ensino básico de qualidade, firmando-se um compromisso para o desenvolvimento da educação (INEP, 2000).

Gajardo (2000) aponta que na América Latina, pós Jomtien, várias diretrizes educativas foram sendo delineadas no âmbito de reuniões ministeriais realizadas no

²⁷ Entre elas a Unesco, o Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

âmbito da PROMEDLAC²⁸ IV, V e VI, nas quais os ministros da educação dos países latino americanos foram estabelecendo propostas para a região baseadas na educação como centro do processo de transformação produtiva com equidade para essas nações. As principais estratégias discutidas na Promedlac se baseavam em:

- Construção de um consenso nacional para estabelecer políticas educacionais relevantes em longo prazo;
- Avançar para uma maior equidade discriminando positivamente os alunos que se situam na parte mais inferior na distribuição de renda;
- Melhorar a educação para romper o ciclo vicioso que impede os processos eficazes de aprendizagem e selecionar as melhores oportunidades de descentralização.
- Melhorar a formação de professores em serviço, para beneficiar a formação dos alunos, principalmente os que fracassam nos primeiros anos;
- Melhorar a forma de admissão e a formação inicial dos professores;

²⁸ Foram realizadas sete reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac), com a participação dos Ministros de Educação dos Estados-Membros e representantes oficiais. No período que se seguiu à Conferência Mundial de Jomtien, as orientações de políticas para a educação ganharam nova força, nas reuniões de ministros, sobre o desenvolvimento da educação na América Latina e no Caribe, realizadas no marco dos Promedlac IV, V e VI. Na primeira, os ministros da educação acordaram sobre a prioridade em desenvolver uma educação de qualidade na região e determinaram as linhas centrais a construção de um projeto o qual seria aprimorado nas reuniões seguintes, aprovando-se uma nova proposta na qual a educação era colocada no centro do processo de transformação produtiva com equidade. Por mediação da Unesco, para a América Latina e Caribe, foram harmonizadas as políticas de Jomtien com as propostas elaboradas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal).

A Promedlac caracterizou-se por ser uma peculiar relação interestatal de poder e por sua capacidade de congregar um conjunto de atores estatais para aprovar recomendações, propostas e sugestões de influência na tomada de decisão dos governos para definição e na implantação de políticas educativas. As reuniões da Promedlac estavam em consonância com os programas desenvolvidos no âmbito da Unesco/Orealc e as recomendações resultantes das diferentes cúpulas, conferências e eventos internacionais e regionais realizados a partir da década de 1990 relacionados ao ensino. Nesses eventos, ao se constituírem em fóruns gerais defendeu-se a necessidade de reformas educativas acompanhadas de mudanças no financiamento, na transformação curricular e na gestão educacional. Tais eventos foram importantes para a construção de consensos em torno das principais ideias e propostas sobre educação nas décadas de 1980 e 1990, expressando a capacidade do conjunto dos atores envolvidos em aceitar e aprovar recomendações, propostas e sugestões para a concretização das políticas educativas.

- Obter e otimizar o uso de recursos públicos e particulares para aumentar o tempo necessário para a aprendizagem, universalizar a pré-escola, melhorar a qualidade e disponibilidade dos materiais de aprendizagem;
- Melhorar a remuneração dos professores e o status da profissão; (UNESCO/OREALC, 1994; 1996).

2.6.3 O Banco Mundial

Os bancos internacionais, enquanto fontes de financiamento de programas e de reformas educacionais, na maioria dos países, também influenciaram na determinação de políticas e estratégias para a educação.

Partindo do pressuposto da inserção internacional dos países em uma economia globalizada, da necessidade de recursos humanos mais qualificados, competitivos e adaptáveis às transformações, além da necessidade de reconstruir democracias sólidas e estáveis, como no caso da América Latina nas décadas de 1980 e 1990, o Banco Mundial propôs aos países algumas orientações como: mudanças em suas políticas educacionais, visando assegurar o fortalecimento da autonomia escolar e das capacidades gerenciais das escolas, além de professores mais qualificados e motivados e maior equidade através do direcionamento das políticas públicas para os grupos mais vulneráveis (GAJARDO, 1995; 2000).

Para os países alcançarem o recomendado foi proposto pelo BM uma reformulação do financiamento e da administração da educação através do uso da análise econômica para determinar as prioridades educacionais, além do estabelecimento de normas para a medição do rendimento através das avaliações da aprendizagem, a focalização do investimento público na educação básica e a utilização de financiamento adicional para as famílias carentes e o ensino superior.

O Banco Mundial também recomendou que os países buscassem garantir a todos o acesso à educação básica, proporcionando um ensino de qualidade, subsidiando a demanda e promovendo a participação dos grupos familiares no ambiente escolar, além de construir, equipar e capacitar as escolas para uma gestão mais autônoma na utilização dos recursos distribuídos, em conformidade com as condições locais.

Estas recomendações formaram a base dos requisitos que os países tinham que atender como condição para os empréstimos e doações junto aos projetos de gerência do

BM. Também foram orientados para a melhoria do clima institucional para promover a aprendizagem, a modernização da gestão e formação contínua de professores (GAJARDO, 2000; BANCO MUNDIAL, 1995, 1999).

2.6.4 O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

O Bando Interamericano de Desenvolvimento (BID) também desenvolveu um conjunto de posições na década de 1990 identificando os problemas críticos na educação latino-americana.

A ênfase das suas recomendações em relação à educação no continente foram focadas na necessidade de reformar os sistemas de ensino, para assim as nações se adaptarem aos desafios impostos pela globalização, pela revolução tecnológica e das telecomunicações. A lógica desenvolvida era a de que as transformações requeriam uma força de trabalho com sólido fundamento de conhecimentos matemáticos e científicos e boa capacidade de comunicação.

As prioridades do BID para a educação, igualmente ao BM, giraram em torno de uma ênfase na construção e equipamento de escolas e a sua provisão material, capacitação de professores e desenvolvimento do currículo escolar unificado, visando em um segundo momento uma direção para a qualidade e equidade do ensino.

Um elemento principal nesses esforços de reforma foi a recomendação pela prioridade à educação básica, especialmente no que se refere ao ensino fundamental, que no caso do Brasil está dividido em ciclo I e II (1º ao 9º anos – a educação básica ainda engloba o ensino médio, que no país tem respaldo constitucional para sua progressiva universalização). O BID também defende novos mecanismos de financiamento (no caso do Brasil o FUNDEF e posteriormente o FUNDEB²⁹), a diversificação da educação

²⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (correspondente hoje do 1º ao 9º anos), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua

secundária (ou de nível médio) e pós-secundária (cursos técnicos ou profissionalizantes), maior gasto público em cuidado com a infância na forma de educação pré escolar e programas para os adolescentes fora da escola.

Entre as medidas para melhorar a qualidade, equidade e eficiência dos sistemas educativos básicos defendidos pelo BID, podemos destacar:

1. Oferecer maior autonomia administrativa para as escolas;
2. Maior ênfase no rendimento dos professores e na sua responsabilidade pelos resultados;
3. Um novo papel para o centro do sistema (regulação e disseminação pública de informações, desenho e execução de políticas, coordenação e supervisão de provas de rendimento), desenho de novos mecanismos para a concorrência das escolas públicas e privadas apoiadas por um sistema de informação para a comunidade e pais sobre o rendimento dos estabelecimentos (GAJARDO,1999).

O BID, inspirado pelo princípio de combinar análise técnica com participação dos cidadãos, em 1995, apoiou a execução de um projeto regional sob o nome de Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL), o qual se ocupou de elaborar diagnósticos educativos em seis países da região para aumentar a conscientização da necessidade de promover reformas, debates nacionais e impulsionar a participação ativa da classe política, empresários, sindicatos, organizações familiares e outros atores sociais na formulação e aplicação de estratégias nacionais de desenvolvimento educativo de longo prazo. Os países participantes e as instituições que colaboraram nesses estudos foram: a universidade Centroamericana da Nicarágua, a Associação de Investigação e Estudos Sociais na Guatemala, A Flacso na República

partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Disponível em: < <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>.

Em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>.

A diferença fundamental entre o Fundef e o Fundeb é que o último terá duração de 14 anos, contra os 10 anos do Fundef, e, por um lado, amplia o espectro atendido para todos os alunos do Ensino Básico - Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Dominicana, o Instituto Ser na Colômbia, o Fórum Educativo no Peru e a Fundação Getulio Vargas no Brasil. Tais instituições ficaram encarregadas da elaboração dos estudos nacionais e da promoção de debates tanto para criar bases de acordo para as reformas quanto para sensibilizar e mobilizar a opinião pública para elevar a prioridade das mudanças educacionais (PREAL/UNESCO, 1998).

Os anos 1990 foram dessa forma marcados por acordos internacionais e nacionais visando renovar os sistemas educativos e entender a educação como política de Estado prioritária. Houve nesse quadro o consenso de se modernizar os sistemas de ensino e adaptá-los às demandas da economia e da sociedade que se encontrava em transformação econômica e na qual se consolidava o neoliberalismo.

Vários países na década de 1990 criaram comissões nacionais para diagnosticar a situação da educação, formular objetivos e metas, e propor estratégias e programas para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas educativos. Tais reformas educacionais se basearam, sobretudo, como observado nas descrições expostas dos organismos que pensaram a educação neste período, em questões de qualidade, equidade e eficiência dos sistemas educacionais, através da focalização do desenvolvimento do ensino básico, este sendo considerado como prioritário, gestões escolares mais descentralizadas e autônomas, na qual o ente estatal deveria financiar, assessorar e fiscalizar os sistemas e as unidades escolares, as quais estariam mais próximas das comunidades locais que necessitam participar do cotidiano escolar; a construção de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem referentes a um currículo comum e a responsabilização pelos resultados obtidos de escolas e docentes, estes últimos necessitando de melhor formação inicial e continuada. Tudo isso em um contexto caracterizado por uma maior globalização, transformações macroeconômicas, revolução tecnológica, mudanças nos padrões produtivos e transformações demográficas e de composição das famílias.

2.7 O Argumento Neoliberal para a Qualidade na Educação.

Ainda que tenham ocorrido mudanças nas últimas décadas na área de ensino, tanto da perspectiva de muitos estudiosos como também do imaginário popular, as mesmas não foram suficientes para superar o problema da qualidade. Parece que os sistemas educacionais em muitas nações enfrentam uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.

O processo de expansão da escola, durante a segunda metade do século, ocorreu de forma acelerada, entretanto sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos, principalmente nas nações periféricas do capitalismo, incluindo aí o Brasil (SCHWARTZMAN, 2005), como já levantado no capítulo introdutório.

A título de ilustração, no que concerne à expansão do sistema escolar no Brasil e à universalização do ensino para alunos em idade escolar, verificamos essa tendência com mais força com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996³⁰.

Contudo, apesar da expansão do nosso sistema escolar, o dever do Estado para com a obrigatoriedade e oferecimento da educação só é verificado em termos de educação fundamental (primeiro ao nono ano do ensino fundamental), o mesmo não ocorrendo com as demais etapas da escolarização, como podemos observar no Art. 208 da Constituição:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – **ensino fundamental obrigatório e gratuito**, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – **progressiva universalização do ensino médio** gratuito;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade

V – **acesso aos níveis mais elevados do ensino**, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um** (grifo nosso).

(BRASIL, Constituição Federal de 1988).

Ainda em relação a nossa expansão escolar, apesar de certas limitações, pois não foi homogênea em todas as partes do território nacional, e focando principalmente no

³⁰ Tais leis definem que no Brasil há vários sistemas de ensino, que estão organizados em três esferas com responsabilidades específicas. A atual estrutura do sistema educacional regular compreende a educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. De acordo com a legislação vigente, compete aos municípios atuar prioritariamente no ensino fundamental, atuando na educação infantil e aos Estados e o Distrito federal, atenderem prioritariamente o ensino fundamental e médio. O governo federal, por sua vez, exerce, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, cabendo-lhe prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Além disso, cabe ao governo federal organizar o sistema de educação superior.

aumento do número de matrículas e dos índices de alfabetização³¹, o maior alargamento e universalização do sistema de ensino se deu na década de 1990, momento em que o país começa a adotar como diretriz macroeconômica as proposições neoliberais e dos órgãos consultivos e de financiamento internacionais.

Como afirma Schwartzman (2005), atingimos percentuais quase universais de crianças e adolescentes nas escolas brasileiras desde a promulgação da última Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Tal afirmação pode ser comprovada pelo último censo escolar, publicizado pelo INEP, o qual afirma que as matrículas da educação fundamental mostram uma acomodação do sistema educacional, que teve forte expansão nas últimas duas décadas (INEP, 2013), o que levou a uma queda nas matrículas e à ampliação da demanda para os anos finais dessa etapa de ensino.

O ensino fundamental, o qual é obrigatório para crianças e jovens com idade entre 6 e 14 anos, e para todos aqueles que não tiveram acesso ao mesmo na idade adequada (Art.4 da LDB), tem por finalidade desenvolver a capacidade de aprendizado do aluno, por meio do domínio da leitura, escrita e do cálculo, sendo dividido em ciclo I (para crianças de 6 a 10 anos) e ciclo II (de 11 a 14 anos). Após a conclusão dos ciclos, o aluno deve ser capaz de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família.

Desde 2005, a lei nº 11.114 determinou a duração de nove anos para o ensino fundamental e não mais 8. Desta forma, as crianças entram na escola aos 6 anos de idade, e não mais aos 7, e conclui aos 14 anos, ou seja, no 9º ano³².

Até 2009, 92% dos municípios implantaram o Ensino Fundamental de nove anos e, segundo o Censo Escolar de 2012, havia 29.702.498 matrículas no Ensino Fundamental regular, sendo que a participação das redes municipais correspondeu a 68,2% das matrículas dos anos iniciais (ciclo I), cabendo às redes estaduais 16,3%, enquanto as escolas privadas atendem 15,5%. Já nos anos finais, a distribuição entre as redes se inverte: a rede estadual detém a maior participação, com 47,3% das matrículas, a rede municipal 39,5% e a rede privada 13,1% (INEP, 2013).

³¹ O número de alfabetizados aumentou consideravelmente no país nas últimas duas décadas, entretanto utilizamos como critério qualitativo para essa alfabetização os índices de analfabetismo funcional, o qual aponta a qualidade desta. Tal discussão pode ser encontrada no capítulo introdutório.

³² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm.

Ainda segundo o documento do INEP, as matrículas no ensino fundamental estão no patamar equivalente ao da população na faixa etária de 6 a 14 anos, que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/2011), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), corresponde a 29.264.015 crianças. Atualmente, essa matrícula ainda é 1,5% superior à da população na faixa etária adequada a essa etapa de ensino. No entanto, é um percentual bem menor e muito melhor que os 20% observados no início dos anos 2000 (INEP, 2013), evidenciando assim uma queda na distorção idade/série para o ensino fundamental.

Tabela 04: Número de Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 e de 11 a 14 anos de Idade – Brasil – 2007-2011

Ano	Matrículas no Ensino Fundamental			População por idade	
	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	6 a 10 Anos	11 a 14 Anos
2007	32.122.273	17.782.368	14.339.905	17.067.855	14.354.679
2008	32.086.700	17.620.439	14.466.261	16.317.730	14.144.393
2009	31.705.528	17.295.618	14.409.910	16.205.199	14.023.891
2010	31.005.341	16.755.708	14.249.633	15.542.603	13.661.545
2011	30.358.640	16.360.770	13.997.870	15.252.392	14.011.623

Fonte: Tabela adaptada INEP 2013. RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, conseqüentemente, concluintes na idade correta. No entanto, a tendência atual mostra aumento no número de alunos que conseguem ultrapassar os anos iniciais do ensino fundamental, levando a uma queda nas matrículas nas primeiras séries e ampliando a demanda para os anos finais dessa etapa do ensino. Entretanto, para os anos finais a intensidade dessa dinâmica ainda não é a mesma observada nos anos iniciais, pois o aumento no número de concluintes do ensino fundamental ainda se mostra discreto (INEP, 2013; SCHWARTZMAN, 2001; 2005).

No que concerne ao ensino médio, o qual compreende os três últimos anos da educação básica, o Brasil totalizou 8.376.852 matrículas em 2012. Seguindo a tendência, as redes estaduais continuam sendo as maiores responsáveis pela oferta de ensino médio, com 85% das matrículas. A rede privada atende 12,7% e as redes federal e municipal atendem juntas pouco mais que 2% (INEP, 2013).

Ainda em relação ao ensino médio há espaço para a sua expansão. Isso, entretanto, só será alcançado com a melhoria do fluxo escolar no ensino fundamental, etapa que gera demanda para o ensino médio, conforme observamos na tabela a seguir:

Tabela 05: Número de Matrículas no Ensino Médio e População Residente de 15 a 17 e anos de Idade – Brasil – 2007-2011

Ano	Ensino Médio	População por idade – 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060

Fonte: Tabela adaptada INEP 2013. RESUMO TÉCNICO CENSO ESCOLAR MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010.

Pelos dados apresentados acima, observa-se que o atendimento da demanda escolar do ensino básico está muito próximo da abrangência total no que se refere à educação obrigatória – ensino fundamental – e muito perto do ideal no que se refere ao ensino médio.

Entretanto, como aponta Gentili (1999), uma eventual crise da educação seria produto, segundo o enfoque neoliberal, da expansão desordenada do sistema educacional nas décadas de 1980-90. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares no país.

Os sistemas educacionais contemporâneos, sob a perspectiva neoliberal, passam por uma crise gerencial, a qual promove em determinados contextos situações de evasão, repetência, analfabetismo funcional e baixo aproveitamento nas avaliações de rendimento, nacionais e internacionais.

É colocado nesse contexto de “improdutividade escolar” a necessidade de introdução de mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia dos serviços educacionais (GENTILI, 1999).

Argumenta-se que, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores, não faltam professores, mas sim docentes mais qualificados, e ainda

que não há falta de recursos para as políticas educacionais, mas que entretanto é necessário uma melhor redistribuição dos recursos existentes.

Dessa forma, é defendido que a transformação da educação é um desafio que necessita promover uma mudança nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes, promover uma mudança cultural de valorização do ensino, uma gestão voltada à qualidade, qualificar os professores e tornar a profissão docente prestigiada, implementar uma ampla reforma curricular entre outras ações tendo como mote a eficácia e a eficiência das ações (GENTILI, 1999; SCHWARTZMAN, 2005)

Segundo os neoliberais, a crise da falta de qualidade da educação se explica pelo caráter ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. Draibe (1993) assinala que dadas as inovações técnicas, organizacionais e financeiras, conjuntamente com as transformações produtivas, surgiram novas exigências para a mão de obra, a qual deveria ser educada e qualificada, sendo que o investimento em recursos humanos deveria partir das redes públicas de educação básica.

“(...) há, em primeiro lugar, razões de ordem econômica que propõem a eliminação da pobreza, através de políticas que, de forma duradoura, capacitem os setores destituídos a produzirem e adquirirem independência, inclusive do assistencialismo emergencial. Esta estratégia parte do reconhecimento de que a pobreza, o não acesso de vastas camadas da população a bens e serviços básicos, agravou-se, constituindo (...) entrave à modernização das economias (...). As reformas estruturais devem ser também e logo acompanhadas de reformas sociais que contribuam para a sua sustentação”. (Draibe, 1993. p. 96)

Isso seria na ótica neoliberal importante para que grandes desequilíbrios sociais não afetassem a estabilidade política e o processo de crescimento econômico, em especial, das nações ditas periféricas, em um contexto de liberdade dos mercados econômicos.

Seja para educar a força de trabalho, em decorrência das exigências econômicas de mercado, ou para erradicar a pobreza e consolidar a estabilidade política, as políticas sociais foram repensadas no contexto neoliberal, perdendo o rigor inicial.

Mesmo com o redirecionamento das políticas sociais no receituário neoliberal, o neoliberalismo pregado continuou influenciando as agendas políticas dos países.

“Assegurada a vitória no plano político, garantida a hegemonia na disputa ideológica, as decisões políticas e administrativas são dirigidas a operar a implementação de procedimentos e ações pertinentes ao conteúdo e aos objetivos das políticas orientadas para o mercado” (AZEVEDO, 2007. p.07).

As principais preconizações neoliberais que se fizeram valer em todo esse período, visando um ensino eficiente, em especial, como ressalta Draibe (1993), de países em processos de ajustamento econômico, como no caso do Brasil, giraram em torno da descentralização burocrática e administrativa dos sistemas de ensino, promovendo uma maior autonomia às escolas, a privatização e concentração dos programas sociais públicos nas populações ou grupos carentes, sendo esses o público alvo das políticas sociais indicadas pelo neoliberalismo.

A primazia da descentralização administrativa é concebida como um modelo para aumentar a eficácia e eficiência dos gastos, pois permite o surgimento de formas alternativas de produção e operação dos serviços, além do aumento da interação no nível local, o que pode ser benéfico ao ser mais fácil recrutar recursos não públicos, como financiamento e serviços voluntários.

Ao se focar em determinados grupos, o gasto social, em geral pela maior necessidade de urgência, permite um maior controle do gasto e assim menor desperdício de recursos em quem, não necessariamente, segundo o argumento neoliberal, necessita de forma tão urgente do programa ou serviço.

Por fim a privatização, “entendida como deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo” (DRAIBE 1993 p. 97), foi apresentada como alternativa à crise, pois seu argumento se baseava em que o Estado era aliviado pela iniciativa privada em alguns setores, permitindo assim ao mesmo se focar em determinadas políticas sociais. Ainda em relação à privatização, ela também pode assumir a forma de deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor não privado lucrativo, composto de associações filantrópicas e organizações comunitárias ou outras formas de organizações não governamentais. Há ainda a forma da transferência, a qual permite a venda de estabelecimentos públicos para a iniciativa privada. Essas ações de privatização proporcionariam a redução de serviços públicos,

direcionando a demanda para o setor privado sob o argumento de que a privatização através da delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas cria melhores condições de eficiência nos serviços oferecidos à sociedade (FONSECA, 1995).

Assim as políticas educacionais colocadas em prática em uma série de países que adotaram o receituário neoliberal permitiram reconhecer uma quantidade significativa de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizaram e unificaram as estratégias de reforma escolar levadas a cabo por esses governos. Gentili (1999) assinala os dois principais pontos das reformas implementadas pelos governos neoliberais na área educacional:

- Primeiramente a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais (na ampla esfera dos sistemas e, de maneira específica, no interior das próprias instituições escolares);
- E a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Tais traços foram adotados como norte nas reformas educativas nas mais diferentes nações nas últimas décadas e são assinaladas como critérios para se pensar um ensino competitivo e de qualidade.

Apresentados os principais fatores do contexto neoliberal imperante nas últimas décadas e suas influências sobre a educação formal que se estruturou nesse período, bem como os anseios e expectativas formativas desta, trataremos agora especificamente da questão da qualidade da educação, quais seus principais elementos e a forma que a mesma foi influenciada pelo quadro acima descrito e o nosso entendimento dessa categoria.

2.8 O Termo “Qualidade da educação”

Corrales (2000) aponta que, em termos gerais, existem dois grandes tipos de reformas educativas. Há as reformas voltadas para o acesso, relacionadas ao aumento da disponibilidade de programas e oportunidades educacionais, aumento na quantidade de escolas, de salas de aulas, de pessoal docente e administrativo, dos salários, dos

orçamentos pedagógicos, etc. Estes gastos são justificados com argumentos ligados à necessidade de ampliar a cobertura do sistema educacional.

Há também as reformas voltadas para a chamada “qualidade”, vinculadas à eficiência dos recursos investidos, com o propósito de melhorar a razão do rendimento acadêmico dos alunos sobre uma base de investimentos razoáveis e em geral mensuráveis. Implica normalmente a maximização da produtividade dos professores, a redução da desistência escolar ou das taxas de repetência, o atendimento de coeficientes professor/aluno ótimos, de bons desempenhos dos educandos em testes e avaliações do sistema, acerca dos conteúdos ministrados, avaliação do desempenho dos professores, concessão de maior autonomia às juntas diretoras das escolas.

Parte do impulso em direção às reformas veio de fontes externas. A abertura às forças globais expôs os países a desenvolverem uma economia competitiva, obrigando-os a melhorar sua educação. Os vínculos externos lhes proporcionam aliados políticos e fontes de financiamento que estimularam a oferta de iniciativas de reformas tanto no plano econômico quanto no plano educacional, em especial na década de 1990.

Ainda sobre as reformas, as que são voltadas para a qualidade tendem a gerar benefícios dispersos e custos concentrados, ou seja, a sociedade em geral e os políticos que ocupam cargos obtêm alguns benefícios (por exemplo, uma sociedade mais educada), mas estes são demasiado genéricos, distribuem-se entre um grande número de atores e geralmente só serão perceptíveis no longo prazo (CORRALES, 2000). Os setores médios, os quais frequentemente têm possibilidades de outras “saídas”, no que se refere à matéria educacional, como escolas privadas e professores particulares, diminuem a sua propensão de pressão e de insistir nas reformas.

A tendência que as reformas educativas assumiram, quando colocadas em prática em distintos países, foi de primeiramente resolverem muitos dos problemas de atendimento da demanda e de estrutura (escolas e vagas nas mesmas), para depois se voltarem para a questão qualitativa do ensino, a qual, ao contrário de um ajuste macroeconômico, não gera, em geral, tantos ganhos políticos imediatos e tangíveis para os governos, em especial nas nações periféricas do capitalismo, como é o caso do Brasil. Por exemplo, quando os países resolvem problemas macroeconômicos sérios (como uma alta inflação) os resultados são visíveis dentro de alguns meses. Isto permite que os políticos se beneficiem desses sucessos no curto prazo, principalmente no que se refere ao jogo político eleitoral. Em contraste, muitos dos benefícios derivados de uma

melhor educação são imperceptíveis no prazo imediato, algo não tão rentável aos interesses eleitoreiros, pois formar um cidadão conhecedor dos seus direitos e deveres e reflexivo acerca da realidade que o cerca demanda um extenso percurso formativo ao longo da vida do educando, e aferir a qualidade dessa formação é mais intangível em um espaço de tempo menor (CORRALES, 2000).

Entretanto, mesmo as reformas de acesso e expansão gerando mais impactos, pois podem ser mais bem exploradas através da divulgação do número de alunos matriculados, ou da quantidade de escolas construídas, professores contratados, merendas oferecidas, livros didáticos ofertados, entre outros, quando aplicadas, e em um ambiente de ajuste e controle macroeconômico, propiciam que a opinião pública se volte naturalmente para o questionamento de reformas ligadas à qualidade, fazendo com que estas ganhem impulso, pois é percebido que apenas expandir o sistema educacional sem o acompanhamento de excelência no ensino aprendizagem dos educandos a médio e longo prazos não gera benesses para a sociedade, seja referente à formação de uma população mais crítica ou em relação à qualificação da sua mão de obra, ainda mais em um mundo cada vez mais competitivo, que cobra uma formação efetiva para o mundo do trabalho e uma boa flexibilidade sobre a realidade que nos cerca.

Assim, assumimos que é um erro pressupor um confronto dicotômico entre qualidade e quantidade, em decorrência de que ambas as dimensões fazem parte da realidade educativa, não sendo estanques, pois ambas são partes de um mesmo todo, sendo que uma não substitui a outra. A quantidade aponta para o horizonte da extensão, sendo que ela não pode ser dicotomizada frente à qualidade, que indica dimensão de intensidade. É essencial, dessa forma, combinar extensão com intensidade, dessa forma buscamos deixar claro que não se trata de negar a quantidade ou a qualidade, mas sim apontar que uma convergência de ambas é o ideal (DEMO, 1996).

A quantidade, segundo Demo (1996), é base e condição, ou seja, ele se refere à base como sendo o concreto, o material, é a estrutura, o tamanho, o número. Enquanto condição para a qualidade, a quantidade indica pretensão qualitativa, sendo um meio, um instrumento. A quantidade é dimensão natural da qualidade e vice versa.

Já a qualidade aponta para a dimensão da intensidade, ligada à profundidade e à perfeição diante da expectativa ou da comparação com outras coisas próximas ou iguais; a quantidade pode ser entendida como o “toque humano na quantidade ou na realidade como tal” (Demo, 1996.p.11).

No que se refere ao Brasil, muito se tem dito acerca da qualidade do ensino e a produtividade da escola pública. O discurso corrente é de que já atingimos a quantidade, restando a busca pela qualidade, sendo que não é possível apenas pensar na primeira sem cogitar a ocorrência da segunda, pois ambas se complementam (SCHARTZMAN, 2005; DEMO, 1996).

Quando se faz referência à quantidade (abrangência e universalização do nosso sistema) é ressaltado que desde a década dos anos 2000 temos conseguindo atender à quase totalidade da população em idade escolar; entretanto é preciso nos perguntar se essa escola não é mais do que um local para onde afluem crianças e jovens carentes de saber, acomodados em unidades escolares precárias, com salas numerosas, falta de material de toda a ordem, atendidos por funcionários e professores com salários cada vez mais defasados e condições de trabalho cada vez mais desgastantes. É preciso ainda entender e indagar sobre o que a União, os estados e municípios estão oferecendo no que se refere à quantidade, e qual é a intensidade valorativa acrescida nesse âmbito material que a nossa expansão proporcionou (PARO, 1998).

Dessa forma o que devemos questionar é: qual tipo de educação essas reformas pretenderam e pretendem? No Brasil, os dois tipos de reformas foram aplicadas, segundo a definição de Corrales (2000). Podemos destacar aspectos observáveis em ambas, sendo que o final da década de 1980 e a década de 1990 privilegiaram as reformas de expansão do sistema de ensino no país, as quais foram se consolidando no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, conseqüentemente, época em que ganha maior força o debate sobre a qualidade dessa educação ofertada. Nas últimas duas décadas tivemos o aumento no número de matrículas e de unidade escolares, a consolidação de programas de aceleração, combate à retenção, programas de avaliação do desempenho dos estudantes, descentralização administrativa entre os sistemas de ensino, criação de um fundo financeiro para a educação (o Fundef), entre tantas outras ações internacionalmente recomendadas no período (PARO, 1997; 1998). Entretanto grande parte das reformas aqui destacadas estiveram claramente vinculadas mais a uma lógica produtiva mensurável, importantes em um determinado momento em que não tínhamos um sistema de ensino tão abrangente.

A título de ilustração acerca da nossa expansão educacional, segundo o Documento “*O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*” (INEP, 2004), o contexto propício às reformas educativas da década de

1990 permitiu um significativo aumento das matrículas na rede pública de ensino, evidenciando a implementação das reformas educativas voltadas para o acesso no Brasil. No período de 1991 a 2000 o INEP aponta que as matrículas cresceram 21,9% na pré-escola, 22,3% no ensino fundamental, 117,2% no ensino médio, e 72,2% no ensino superior, além dos cerca de 916.864 mil alunos matriculados em creches públicas e privadas no país, segmento do ensino que não era contabilizado em 1991, uma vez que as creches não estavam incluídas no setor educacional.

Tabela 06: matrícula Inicial por modalidade de ensino – Brasil – 1991-2000

Modalidade de Ensino	1991	2000	Crescimento (%)
Infantil	3.628.285	5.338.196	47,1
Creche	-	916.864	-
Pré-escola	3.628.285	4.421.332	21,9
Ensino fundamental	29.203.724	35.717.948	22,3
1ª a 4ª série	19.383.721	20.211.506	4,3
5ª a 8ª série	9.820.003	15.506.442	57,9
Ensino Médio	3.772.698	8.192.948	117,2
Educação Superior	1.565.056	2.694.245	72,2

Fonte: Adaptação, *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Brasília: INEP, 2004. Página 15.

Contudo, depois de superadas a falta de acesso e estrutura física (essencial), outros aspectos, mais qualitativos (não descartando que a estrutura e ampliação do sistema são elementos importantes para compor a qualidade) passaram a ser mais frequentemente questionados como necessários a complementar a composição do nosso sistema educacional.

Se houve um grande avanço na ampliação da oferta educacional pública nos diferentes níveis de ensino, muito há ainda que se caminhar tanto no que se refere às necessidades de melhorias qualitativas do atendimento quanto dos serviços oferecidos pelos sistemas de ensino.

Feitas essas colocações, ainda assim fica o questionamento do que podemos entender por qualidade no ensino, conceito que se mostra tão complexo e abstrato. Ainda que tenhamos aberto à discussão dessa sessão com a ideia de reformas qualitativas defendidas por Corrales (2000), nos dando uma base usual dos elementos

que a discussão abarca, aquela qualidade era uma qualidade mensurável, baseada em padrões avaliativos de eficiência acadêmica dos estudantes e professores e do uso ótimo dos insumos educacionais no processo de ensino-aprendizado posteriormente avaliado pelos testes de desempenho anteriormente citados, de clara influência neoliberal. Por ser um termo tão importante na nossa discussão não iremos nos restringir a essa primeira alusão do mesmo, buscaremos assim aprofundar o nosso entendimento do conceito de qualidade no ensino.

No Brasil, o reflexo das reformas educativas pode ser evidenciado a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996. A constituição de 1988, em seu artigo 206, estabeleceu que o ensino seja ministrado com base no princípio de garantia de um padrão de qualidade, entre outras recomendações. A LDB, em seu o Art. 22, também indica que a educação básica deve desenvolver o educando, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. Já em seu Art. 32 fornece elementos para entender o que o legislador propõe como uma educação de qualidade ao traçar os objetivos do ensino fundamental (do primeiro ao nono anos), dizendo que esta etapa do ensino tem como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- 1 – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- 2 – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- 3 – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- 4 – o fortalecimento de vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O legislador deixa claro que o ensino deve proporcionar ao estudante o domínio de determinados conteúdos. Quando isso ocorre assume-se que os alunos tiveram uma “educação de qualidade”. Para verificar essa educação de qualidade frente aos aspectos cognitivos, os governos federais e estaduais criaram sistemas de avaliação de

desempenho das redes de ensino como o Saeb³³ de abrangência nacional, e participação em testes internacionais de desempenho como o PISA, mas, como aponta Soares (2005) a questão do sucesso da escola na construção da cidadania não são verificadas por esses testes. Até este momento da discussão a qualidade foi mais fortemente associada aos conteúdos curriculares necessários de serem transmitidos no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, os quais posteriormente são avaliados em termos de desempenho em relação ao domínio dos mesmos.

Dessa maneira ainda precisamos retomar o questionamento: o que é uma educação de qualidade? Ou verificar se a mesma possui apenas esse caractere evidenciado até agora. Consultando o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, algumas definições de qualidade se destacam, como:

- Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza.
- Numa escala de valores, qualidade que permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa.

O termo qualidade pode então ser entendido como o que distingue uma coisa ou pessoa de outra, segundo um critério e/ou escala valorativa. Logicamente que tal definição não resolve nosso problema sobre o que vem a ser qualidade na educação, mas conjugando a ideia de qualidade com uma discussão sobre o ensino e sua

³³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica. Segundo o INEP, busca contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala:

1 – Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb): abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país,, matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

2 – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc também denominada "Prova Brasil"): Avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados,

3 – A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br/>>.

finalidade, podemos construir um entendimento do tema, definindo a educação formal como responsável por instrumentar o educando com habilidades e conhecimentos, os quais alimentam a cidadania cujo exercício resulte em uma sociedade educada, a qual é composta de cidadãos críticos e criativos (DEMO, 1996).

Ao analisar a qualidade da educação pública, nos deparamos, pois, com um universo de grande complexidade, difícil de se enfrentar sob uma única ótica ou prisma. Ademais porque representações sobre a qualidade da educação podem mudar no tempo e espaço. Por isso, Dourado, L.F.; Oliveira, J.F. e Santos, C.A (2007a, 2007b) afirmam que a análise qualitativa da educação deve ser polissêmica, ou seja, necessita partir de múltiplas significações, as quais devem ser analisadas em conjunto, para possibilitar a construção de conclusões mais atreladas à realidade desse universo. São diversos os elementos a qualificar e avaliar e são inúmeros os atributos desejáveis, dados os distintos contextos.

Na tentativa, então, de construirmos um entendimento para tal conceito neste trabalho, iremos nos apropriar das palavras de Paro (1998) e entender a educação como a apropriação do saber historicamente produzido, e que faz a mediação da transmissão dos saberes materiais e conceituais historicamente criados. É uma prática presente em diferentes espaços da vida social, sendo um elemento de grande importância na história da humanidade. A educação escolar formal, objeto das políticas públicas, cumpre importante papel nos processos formativos humanos desde o século XVIII, ocorrendo desde então por intermédio de instituições educativas, inseridas em contextos próprios, as quais possuem uma trajetória histórico-cultural particular, ao mesmo tempo em que responde a diretrizes e finalidades estabelecidas pelo ente estatal que a regula.

Assim, a educação, ainda mais no contexto macroeconômico atual, globalizado e de grande concorrência entre os mercados nacionais em que nos encontramos, deve, como também apontado na LDB e na Constituição, preparar para o mundo do trabalho, mas se fosse apenas isso a educação do ser humano seria algo muito simplista.

Não basta formar apenas para o trabalho, como os que veem a escola apenas como um instrumento para se preparar para o universo laborativo ou para a entrada em uma universidade (a qual necessariamente tem como horizonte essa inserção no mercado de trabalho), entretanto também não podemos negar a necessidade dessa vertente do ensino na atualidade.

Há também, por outro lado, os defensores de que a escola deve preparar para a própria vida, o viver bem, estimulando e propiciando esse viver bem. Uma educação entendida enquanto relação humana dialógica, garantidora da condição de sujeito tanto do educador quanto do educando, que permita a este último refletir autonomamente e analisar o mundo que o cerca a partir da gama de conteúdos aprendidos, e a partir daí apreender, agir e transformar a sua própria realidade e das pessoas ao seu redor.

A dualidade da finalidade da educação a qual é levantada, tendo de um lado um ensino voltado à inserção do educando na realidade produtiva, *versus* uma formação cidadã (GADOTTI, 2008; PARO, 1998; GENTILI, 1999), aponta que a expressão “qualidade em educação”, referente aos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações, dependendo do entendimento que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou o desenvolvimento de capacidade técnica para o sistema produtivo, ou, ainda, promover o espírito crítico e o fortalecimento do compromisso para transformar a realidade social, por exemplo, como aponta Davok (2007). De modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo sobre seu valor e mérito.

Para Paro (1998) a escola é uma instituição para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso se deve à enorme complexidade que envolve a avaliação da sua qualidade, diferente de outros bens e serviços de consumo que se dão de forma mais ou menos definida e objetiva no tempo e no espaço, permitindo uma aferição rápida de seus aspectos qualitativos. Os efeitos da educação sobre o indivíduo se estende, como já apontado anteriormente, às vezes por toda a vida, o que requereria a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que na escola a garantia de um bom produto só pode se dar se garantido um bom processo, algo que relativiza bastante as aferições de produtividade da escola, baseadas atualmente em critérios ligados aos índices de aprovação e reprovação nas avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizadas pontualmente sobre determinados conteúdos. A título de informação, as pontuações obtidas nessas avaliações são o principal critério adotado para se medir a qualidade hoje nos sistemas de ensino.

Por tal a expressão “qualidade educacional” tem sido atrelada aos conceitos de eficiência, eficácia, efetividade do setor educacional, dos seus sistemas educacionais e de suas instituições, nos usos dos recursos investidos e como esses se refletem nos resultados das avaliações da aprendizagem, dando uma forte conotação produtiva aos sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que os governos, a legislação educacional, a sociedade em geral e as instituições de consulta e financiamento reiteram a importância de uma formação cidadã³⁴.

Como no presente trabalho procuramos analisar um projeto inserido e um programa ligado a melhoria da qualidade do ensino paulista iremos no próximo capítulo

³⁴ Entender o conceito de cidadania é fundamental, ainda mais no caso de uma educação para a cidadania, caracterizada pela democratização da educação em termos de acesso e permanência, pela participação na gestão educacional e no limite pela democratização do próprio Estado. Uma escola que forma para e pela cidadania.

A cidadania, grosso modo, seria a consciência dos direitos e deveres (direitos civis, sociais e políticos – Discussão feita por T.H Marshall), juntamente com a democracia em um movimento de mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e da participação direta da população na gestão da vida pública.

Paulo Freire (1997) situava o conceito de cidadania no contexto de uma sociedade democrática, associando cidadania e autonomia.

O movimento de uma escola estatal quanto ao financiamento, comunitária e democrática quanto a sua gestão e pública em relação a sua destinação. O projeto inicial de escola cidadã, a qual foi sendo reinventada pela prática concebia a mesma “o poder público deve garantir a sua manutenção, entregando mais recursos diretamente à escola para que ela, através de sua direção, democraticamente eleita, assessorada por um colegiado representativo da comunidade escolar, elabore, execute e implemente, com autonomia, seu projeto político pedagógico.” P.72

Ainda que o fim seja uma formação para a cidadania, as escolas e as políticas educacionais têm uma formatação própria em cada realidade. Uma escola que funcione como ambiente de organização da sociedade para a defesa dos direitos e conquista de novos formandos para e pela cidadania e consolidação de um Estado efetivamente democrático.

Escola cidadã apoia-se em quatro grandes princípios:

- Gestão democrática, o que implica a escolha democrática dos dirigentes escolares e gestão colegiada das escolas;
- Comunicação direta com as escolas, como local central da educação;
- Autonomia da escola na medida em que cada escola deve escolher e construir seu próprio projeto político pedagógico;
- Avaliação permanente do desempenho escolar.

A QUALIDADE do ensino está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que queremos construir e ao projeto das próprias escolas. Só as escolas conhecem de perto a sua comunidade a qual conhece a sua própria realidade para dar respostas concretas para seus problemas (GADOTTI, 2008).

tentar entender como o estado de São Paulo concebe sua qualidade na educação, esse termo tão complexo. Correndo o risco de ser muito simplista, adiantamos que como já delineado ao longo desse capítulo, a visão paulista de qualidade está atrelada ao que impera ultimamente em relação a essa temática, ou seja, a qualidade está vinculada a efetividade de aprendizagem aferida por testes e avaliações de conteúdo. Logicamente que os documentos legais e os discursos oficiais também defendem uma formação reflexiva para a cidadania, porém o que salta aos olhos não só em São Paulo, mas na grande maioria dos sistemas educacionais do mundo são os dados numéricos que apresentam os patamares que aquele sistema se encontra, vide a abrangência e a receptividade que testes como o PISA possuem, os quais são de grande importância, mas como apontado a pouco, para um temática que envolve tantos elementos e complexidade não pode ser o único item a ser considerado quando pensamos educação.

Capítulo 3

ASPECTOS GERAIS SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO

Finalizando nossas considerações mais gerais sobre a qualidade da educação queremos evidenciar que nos encontramos frente a uma temática complexa, a qual deve levar em conta várias perspectivas. Para melhor balizarmos um entendimento dos elementos que comumente são elencados como importantes para uma educação de qualidade iremos utilizar o estudo realizado por Dourado, L.F.; Oliveira, J.F. e Santos, C.A. (2007a), o qual separa esses elementos em dois vieses, os chamados “Aspectos Objetivos” e “Aspectos Subjetivos” da educação, o quais podem ser encontrados nas chamadas dimensões Intraescolares e nas dimensões Extraescolares.

Temos que ter claro que ambos os aspectos (objetivos e subjetivos) podem ser identificados em maiores ou menores graus em todos os sistemas de ensino e/ou unidades escolares, dada a importância que o ente estatal e os gestores dão aos mesmos. Os aspectos objetivos, os quais podemos entender como sendo os insumos educativos³⁵, possibilitam, através de índices quantificáveis, medir e comparar o sistema educacional de um país, de uma rede de ensino, de uma escola com a outra ou com metas previamente estabelecidas, para assim comprovar a sua eficácia, que se reproduz por resultados mensuráveis. No que tange a tais aspectos, para uma educação de qualidade, podemos destacar:

- Recursos materiais e humanos – quantidade de funcionários na escola, materiais de limpeza, de escritório entre outros;
- Resultados educativos – mensurados através de mecanismos avaliativos e de desempenho, como os índices de aprovação e reprovação e as avaliações institucionais;

³⁵ Entendendo por insumo cada um dos elementos (matéria-prima, equipamentos, capital, horas de trabalho etc.) necessários para produzir mercadorias ou serviços. Em educação, a conotação que o termo assume é a dos elementos materiais mensuráveis necessários para o funcionamento dos sistemas de ensino, os quais permitem medidas, em termos de variedade e de quantidades mínimas, por aluno-ano.

Dessa forma, em educação os insumos são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola com qualidade, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras (DOURADO;OLIVEIRA;SANTOS, 2007a; 2007b)

- Os custos básicos de manutenção e desenvolvimento do ensino – como o custo por aluno despendido anualmente;
- A forma que se organiza a gestão financeira, administrativa e pedagógica da escola;
- O currículo adotado no processo de ensino-aprendizagem.
- A infraestrutura física das unidades escolares.

Os aspectos acima são considerados como insumos por permitirem que os mesmos sejam diretrizes primárias em um sistema educacional, expressados pelo custo por aluno; o currículo trabalhado, medido pelas avaliações diagnósticas; a forma de se organizar a gestão e quais recursos materiais serão utilizados nas unidades de ensino, como, por exemplo, livros e apostilas disponibilizadas por ano letivo.

Já os aspectos subjetivos articulam expectativas e concepções acerca do que vem a ser a educação, o sistema de ensino e a escola. São eles que irão balizar a forma que os insumos serão alocados, dando-lhes um aspecto qualitativo. As concepções subjetivas ainda articulam-se ao ideal de sociedade que se busca, conseqüentemente de educação que se visa. Podemos assim destacar nesta categoria:

- A dimensão da sala de aula (a forma como será conduzido o ensino-aprendizagem entre professor-aluno);
- Qual tipo de ensino se quer produzir (voltado para a construção de um ser humano crítico, ou preparado para o mercado de trabalho no caso de se focar no ensino técnico, por exemplo);
- Juízos de valor da comunidade que circunda a escola, dos agentes escolares, dos alunos, acerca do ensino que se quer que esta sociedade possua;
- A finalidade da escola e do seu trabalho.

Esses são aspectos menos quantificáveis, e mais qualitativos, que norteiam a forma como os aspectos objetivos são pensados, alocados e distribuídos. Assumimos, assim, neste estudo, que ambos os aspectos acima tratados são necessários para a construção de condições para se obter qualidade no ensino público, pois as diferentes perspectivas que eles colocam devem assegurar dimensões e objetivos comuns, a qualidade, já que a mesma não pode ser entendida apenas por um reconhecimento da

variedade das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e por outro lado também não pode ser apreendida sem tais insumos.

Muitas vezes autores colocam uma dicotomia entre os aspectos objetivos e os aspectos subjetivos, defendendo mais um em detrimento ao outro. Seria mais fácil estabelecer essa diferenciação simplista, entretanto se nos calcarmos no plano real, no qual estamos inseridos, teremos a clareza de que ambos os aspectos devem ser levados em conta, sem uma hierarquização de prioridade entre eles, pois cada um é importante na construção de uma escola eficaz. Não podemos nos esquecer qual o mundo em que estamos inseridos; assim para uma educação de qualidade os dois aspectos levantados são necessários, cada qual com sua importância na realidade escolar (GAJARDO, 2000).

Levantada a questão dos aspectos objetivos e subjetivos que envolvem uma educação de qualidade, precisamos apontar que existem duas dimensões nas quais esses aspectos podem ser encontrados, as quais podem ser definidas como dimensões extraescolares e dimensões intraescolares (Dourado, L.F.; Oliveira, J.F.; Santos, C.A (2007a, 2007b).

As dimensões extraescolares do ensino formal se justificam em decorrência do contexto escolar, que se dá em um espaço social marcado pela pluralidade social, econômica e cultural, uma realidade heterogênea e que invariavelmente influencia os atores envolvidos no processo educativo (professores, gestores, alunos, pais e comunidade). As dimensões extraescolares se dividem em dois níveis, sendo o primeiro denominado de Nível do Espaço Social, o qual abarca a dimensão socioeconômica e cultural do processo educativo.

O segundo, chamado de Nível do Estado, está relacionado a questões como os direitos dos cidadãos e as obrigações do Estado. Entre os principais pontos dessa dimensão podemos destacar a obrigatoriedade da educação básica, colocada pela Constituição Federal e pela LDB, a definição de padrões de qualidade pelo ente estatal e as formas de se medir tal, a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a definição de diretrizes nacionais para a educação, a implementação de um sistema de avaliação e programas suplementares, como livro didático, merenda, transporte.

Em se tratando das dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade é necessário o enfrentamento das realidades sociais que envolvem os sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, marcadas pela desigualdade socioeconômica e cultural das regiões, localidades e segmentos sociais.

Dourado, L.F.; Oliveira, J.F. e Santos, C.A (2007a, 2007b) apresentam ainda que a dimensão extraescolar implica em políticas públicas ligadas a programas compensatórios e projetos escolares para além dos muros das unidades de ensino, para que ocorra o enfrentamento de problemas de fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre outros. Assim são necessárias políticas públicas na forma de programas compensatórios que possam intervir em tais realidades negativas e possibilitar o enfrentamento dos problemas socioeconômicos e culturais que adentram a escola pública influenciando-a.

Já as dimensões intraescolares estão relacionadas diretamente com a unidade escolar e os atores que nela atuam. Tais Dimensões são divididas em quatro planos principais, sendo o primeiro o *plano do sistema*, relacionado com as condições de oferta do ensino que abarca principalmente as questões ligadas às instalações e infraestrutura das unidades escolares, definidas pelo sistema nacional de educação e avaliadas pelos usuários. Neste plano podemos destacar as salas de aulas, ambientes adequados para esportes, biblioteca, laboratórios, entre outros. É nesta categoria que também é definido pelo sistema de ensino o chamado custo-aluno anual adequado, um índice financeiro que assegure condições de oferta de ensino de qualidade em relação ao número de alunos na unidade escolar e os insumos necessários para a manutenção dos mesmos.

Na sequência temos o *plano da escola*, que se refere à gestão e organização do trabalho escolar, ou seja, a sua estrutura organizacional. Podemos destacar desse plano o projeto político pedagógico da escola, o qual traça os objetivos da instituição, os mecanismos de comunicação dos agentes escolares, a gestão escolar administrativa, pedagógica e financeira (de preferência democrática e participativa como colocado pela LDB); a disponibilidade de quadro docente; os processos avaliativos internos à unidade escolar e as estratégias para o preparo para a aplicação das avaliações externas; os recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis e utilizados.

Temos ainda o *plano do professor*, que diz respeito à formação, profissionalização e ação pedagógica desse profissional. Neste tópico temos que

observar o perfil docente, titulação, qualificação, vínculo efetivo de trabalho, dedicação a uma só ou mais escolas, formas de ingresso, condições de trabalho adequadas, valorização da experiência docente, progressão na carreira por meio de qualificação permanente, políticas de formação e valorização, plano de carreira, incentivos, benefícios, relação aluno/docente, carga horária para realização de atividades de planejamento, estudos, reuniões pedagógicas, etc.

Por fim temos o *plano do aluno*, relacionado ao acesso, permanência e desempenho escolar. Aqui temos a questão do acesso e condições adequadas de permanência, dadas as diversidades socioeconômicas e culturais, para assim gerar garantias de desempenho satisfatório dos estudantes. Há a consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola, de preferência valorizando positivamente o ambiente escolar.

É extensa, portanto, a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, dentro da multiplicidade de significados do que venha a ser uma boa educação ou uma escola de qualidade. Assim, definir qualidade só faz sentido se falarmos de um conjunto de características as quais permitem a construção de uma percepção de qualidade.

Assim, por nos depararmos com um conceito multifacetado, torna-se importante identificar e apontar quais os elementos comuns de uma escola boa e eficaz que são mencionados nos discursos e documentos oficiais – no caso em análise, da Secretaria de Estado da Educação do estado de São Paulo (SEESP) e, mais particularmente, daqueles mais diretamente envolvidos no “curso de formação específica” de professores que está aqui sob análise como parte de uma política pública em educação – a fim de reconhecer o que é considerado como qualidade no estado de São Paulo, dadas as múltiplas maneiras de concebê-la, conforme exposto acima, sempre tendo em vista que as escolas se encontram em condições e realidades diversificadas. O “curso de formação” oferecido como parte integrante do concurso público para contratação de professores efetivos para a rede estadual de ensino dentre as categorias de análise acima colocadas está claramente respondendo ao aspecto Intraescolar do “plano do professor”, já que atua diretamente na formação e qualificação do profissional ingressante na rede. Como parte integrante das ações da SEESP no que se refere ao ensino acreditamos que seja importante uma recuperação da trajetória recente da política educacional do estado de São Paulo para melhor compreendermos o nosso objeto de análise.

3.1 A Educação no Estado de São Paulo

O projeto aqui discutido (o “curso de formação”) faz parte da política educacional paulista centrada em um programa de ações que dá sequência às políticas públicas em educação inspiradas na doutrina de um partido político, o PSDB, o qual cumpria seu quarto mandato consecutivo no Estado de São Paulo (2007-2010) quando anunciado o projeto (atualmente o partido está no quinto mandato, com o governador Geraldo Alckmin). Assim, ele precisa ser entendido na perspectiva histórica desse período, de modo que se possa apreendê-lo também no movimento da reforma da educação nacional iniciada na década de 1990. Dessa forma uma síntese histórica das políticas de educação nos governos do PSDB, no estado de São Paulo, se faz necessária.

Respeitadas as diferenças e estilos individuais de governos, todos mantiveram aspectos da reforma educacional iniciada no primeiro governo Covas (1995-1998), que resultou em uma série de alterações na rede pública estadual de ensino fundamental e médio.

A reforma da educação pública estadual paulista ocorreu simultaneamente à reforma da educação nacional em face da coincidência dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), no governo federal, e de Mário Covas, no governo paulista, a partir de 1995. Sendo ambos filiados ao PSDB, desenvolveram políticas públicas em educação de mesma inspiração político e ideológica e utilizaram as mesmas estratégias para sua implantação e justificação, além, da articulação das ações realizadas no mesmo período. Aproveitando-se do cenário internacional favorável às reformas socioeconômicas e políticas, em face da opção de instituir um novo modelo de regulação que atendessem às demandas da globalização e do modelo neoliberal de Estado, puderam contar com o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas que fomentavam reformas naquela direção, como o BIRD, BID, UNESCO, UNICEF, Cepal, BM. Assim, a reforma da educação brasileira promovida pelo governo FHC se deu associada à reforma do Estado, e sob a influência das agências multilaterais (DE TOMASI, WARDE E HADDAD, 1996; SGUISSARDI e SILVA Jr., 2001; SILVA Jr. 2002).

No estado de São Paulo, a concepção e a implementação das reformas estiveram sob o comando da secretária de educação, Tereza Roserlei Neubauer da Silva, que permaneceu na função durante o primeiro mandato do Governo Covas (1995-98) e parte

do segundo (1999-2000), até a morte do então governador. Sem dúvida, foi nesse período que se implementaram as mudanças mais profundas e que produziram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista.

No primeiro governo Covas, entre as medidas adotadas, destacam-se a chamada correção do fluxo de alunos nas escolas públicas, diminuindo, significativamente, a repetência e evasão escolar, a reestruturação física das escolas, o aumento no número de escolas estaduais, de professores e alunos, mudanças na carga horária docente, incentivo à divisão de responsabilidades administrativas das escolas com os municípios (a descentralização colocada na LDB), enfim, buscou-se enxugar a rede no que se refere à gestão (MOREIRA e ANGELO, 2007).

Em 1995, o Diário Oficial do estado de São Paulo (D.O.E), publicou um comunicado da SEESP com as principais diretrizes educacionais para o período de 1995 a 1998. O comunicado continha uma análise da política educacional paulista nos períodos anteriores a 1995 e definia uma diretriz principal, “a revolução na produtividade dos recursos públicos” (LEGISLAÇÃO DE ENSINO 1995, p. 303-304), e duas complementares, “reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças nos padrões de gestão” (LEGISLAÇÃO DE ENSINO 1995, p. 303-304), que norteariam a gestão do governo na área de educação. De acordo com a SEESP, o resultado da implantação dessas diretrizes seria a melhoria na qualidade de ensino. Para que esse objetivo fosse alcançado, o comunicado previa a necessidade de uma revisão do papel do Estado na prestação de serviços educacionais.

A realização da reforma educacional paulista se deu através de uma série de leis, decretos, resoluções, pareceres, indicações que resumidamente podem ser assim descritos: Implantação da Progressão Continuada no Ensino Fundamental, Vide a deliberação CEE nº09/97, de 30/07/1997; a aprovação de novo Plano de Carreira, Vide Lei Complementar nº 836/97; Reorganização da Rede Física, Vide Resolução SE nº15, de 13/02/1996 e da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental através da implantação de classes de aceleração, Vide Resolução SE nº77, de 03/07/1996; criação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município, Vide Decreto nº40.673/96, de 16/02/1996; Reclassificação de alunos no ensino fundamental e médio, Vide Resolução SE nº20, de 05/02/1998.; início do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Vide Resolução SE nº 27, de 29/03/1996, entre outras ações³⁶.

³⁶ Progressão continuada: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemFaqWeb/arquivos/notas/DELCCEE9_97.HTML

Em 2000 a reforma educacional paulista estava praticamente consolidada. A estruturação de ações na busca da produtividade dos recursos públicos, a reforma e racionalização da estrutura administrativa e as mudanças nos padrões de gestão, eixos da reforma educacional paulista no período 1995-1998, tornaram-se realidade (MOREIRA e ANGELO, 2007).

Como apontado, as diretrizes da política educacional da primeira gestão Covas visavam uma “revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deverá culminar na melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995). Novaes (2009) classifica em três as principais diretrizes para a educação paulista neste período: reforma e racionalização da rede administrativa, descentralização e desconcentração administrativa e, por fim, os novos padrões de gestão.

Em relação à *racionalização da rede administrativa*, segundo o autor, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo argumentou que esta se encontrava dividida em comportamentos estanques, com áreas de atuação superpostas, sem uma política clara e capaz de unificar as suas diferentes instâncias e dimensões, além de distanciada dos problemas da escola. Propôs, então, “construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional” (NOVAIS, 2009 *apud* SÃO PAULO, 1995) e, para tanto, dois objetivos seriam perseguidos: a instituição de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e descentralização de recursos e competências.

Em relação à *descentralização e desconcentração administrativa*, segundo a diretriz da política educacional paulista, buscava-se a “democratização do Estado e da política, mediante a multiplicação dos centros de poder nas instâncias locais e a procura de aumento da eficiência das políticas públicas pelo controle direto dos usuários” e, para

Plano de carreira docente:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>

Reorganização física da rede estadual:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_96.htm?Time=19/09/2014%2019:35:54

Classes de aceleração:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_1996.htm?Time=08/09/2014%2006:24:56

Reclassificação dos alunos na rede estadual: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/20_1998.htm

Saresp: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=19/09/2014%2019:40:41

tanto, conclui o comunicado, “esse processo deverá ser atacado em duas frentes: na reorganização da estrutura atual da Secretaria de Educação e na busca de novas parcerias para prestação dos serviços educacionais” (NOVAIS, 2009 *apud* SÃO PAULO, 1995).

Entre as medidas estava a extinção de órgãos centralizados, a eliminação da multiplicidade de escalões intermediários de acesso às escolas, a superposição de competências entre os órgãos centrais, bem como a busca de “novas parcerias com outras instâncias da sociedade, empresários, professores, pais, sindicatos, universidades, etc., entre as quais os municípios se constituirão em parceiros privilegiados” (NOVAIS, 2009 *apud* SÃO PAULO, 1995), justificada, naquele momento, pela incipiente participação dos municípios na oferta do ensino fundamental, posteriormente corroborada pela LDB³⁷.

As ideias de descentralização e desconcentração estavam profundamente vinculadas à proposta de consolidação de *novos padrões de gestão*, terceira diretriz explicitada pelo documento, que dar-se-ia mediante a:

(...) abertura institucional de parcerias com outros setores, dentro e fora do Estado; a flexibilidade para adotar soluções alternativas e diferenciadas para ampliar as oportunidades de escolarização e melhorar a qualidade de aprendizagem; a capacidade de coordenar a iniciativa e a atuação de diversos parceiros em torno de prioridades estabelecidas determina uma disposição do atual governo de promover uma mudança significativa nos padrões de gestão, a serem aperfeiçoados através de alguns pontos complementares e essenciais. São eles: racionalização do fluxo escolar; instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas (NOVAES, 2009 *apud* SÃO PAULO, 1995, p. 13).

Novais (2009) ainda atenta para os chamados “pontos complementares”, os dois primeiros dos quais seriam sentidos profundamente pelos professores, foram a racionalização do fluxo escolar e a instituição de mecanismos de avaliação dos

³⁷ A lei 9394/96 (LDB), em seu Art. 11º, define que os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

resultados. Em relação ao fluxo escolar, é levantada a discussão acerca da “pedagogia da repetência”, destacando a necessidade de reverter o quadro de evasão e repetência nas escolas; a ênfase, contudo, para tal processo de racionalização, estava profundamente atrelada à necessidade de conter recursos e evitar desperdícios, melhorando os índices de aprovação, pois aluno repetente significa mais recursos gastos. De acordo com documento da SEESP, esta considera “a perda, por repetência e evasão, de 30% de todos os alunos que cada ano frequentam a escola estadual de primeiro e segundo graus, inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico” (NOVAIS, 2009 *apud* SÃO PAULO, 1995). Em relação à instituição de mecanismos de avaliação dos resultados era sinalizado como um processo de suma importância para que “o Estado pudesse cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas”, além disso, prossegue o documento, os resultados do desempenho das escolas “deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia³⁸, de seu bairro e de seu município”. Dessa forma o argumento era de que os processos de avaliação possibilitariam o acesso das famílias às informações, de modo que elas pudessem “fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhes deve ser prestado” (NOVAIS, 2009 *apud* SÃO PAULO, 1995). Esses dois pontos complementares seriam materializados nas políticas de Progressão Continuada e no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP).

3.2 Pontos Polêmicos: A Progressão Continuada e a Reestruturação Física das Escolas.

As políticas educacionais implementadas pelo governo Covas (1995-2000) mudaram o quadro educacional paulista, sendo que muitas dessas mudanças até hoje resultam e acalorados debates entre os atores envolvidos com a educação estadual. Dessa forma iremos pontuar, se maneira suscita, algumas das políticas educacionais que mais geraram controvérsias no estado de São Paulo neste período.

³⁸ As Delegacias de Ensino da década de 1990 hoje recebem a nomenclatura de Diretorias de Ensino, sendo atualmente 91 no estado.

3.2.1 A Reestruturação Física das Escolas 1995/1996

Com a transição do governo Fleury para o governo Covas, foram feitas, em 1995, pela nova gestão, avaliações e críticas em relação às políticas públicas educacionais em vigor até então. Entre as novas medidas anunciadas pela SEESP, dado o novo governo, estava o projeto implantado no ano letivo de 1996, denominado de reorganização física das escolas. Essa reorganização escolar se deu de forma que as escolas para crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª série passariam a funcionar em prédios próprios, e não mais conjuntamente, como geralmente ocorria, com os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) e muitas vezes também com ensino médio. Cada uma das etapas escolares citadas passou a funcionar em escolas próprias, sob o argumento de que as estruturas de quadras, salas de aulas, bibliotecas e laboratórios seriam focados para as determinadas fases do ensino, sendo especializadas e equipadas para o aprendizado dos alunos segundo suas faixas etárias e disciplinas específicas em cada momento do processo de ensino-aprendizagem.

Tal reorganização física das escolas possibilitaria ainda, no argumento da SEESP, aos gestores administrar suas escolas com mais eficiência, em um ambiente acolhedor e organizado, o que estimularia o aprendizado de todos (SEESP, 1995). A restauração física das escolas foi concomitante com as mudanças colocadas pela LDB/1996 que determinava a responsabilidade dos municípios em ofertar o ensino fundamental ciclo I (antigo 1º grau de 1ª a 4ª séries) e o estado ofertar o ciclo II (5ª a 8ª séries e ensino médio). Foi forte a municipalização do ensino fundamental I nesse período, no qual muitas escolas estaduais passaram para a administração municipal.

Muitas controvérsias e resistências a essas mudanças ocorreram na época, em decorrência principalmente das mudanças dos estudantes de escolas, as quais muitas vezes eram próximas de suas residências e que depois da reorganização passaram a ficar mais longe. Segundo Vilela (2002), refletindo sobre essa reestruturação e a resistência por parte de muitos pais à novidade, a prática comunicativa não permeia muitas vezes as práticas dos governos, sendo a reorganização escolar um exemplo, pois não determinou por si a melhoria da qualidade do ensino para os envolvidos diretamente pelas mudanças proposta (os alunos e seus pais), já que onerou em transporte muitas famílias.

3.2.2 A Progressão Continuada

Outro ponto de destaque da reforma educativa paulista, e de grande polêmica até os dias de hoje, foi a progressão continuada através do sistema de ciclos, a qual foi implementada pela rede pública estadual em 1998. Como outros projetos, é baseada sob o argumento de ser mais uma forma de valorizar e estimular a aprendizagem do aluno e consequentemente atuar na melhoria da qualidade do ensino, além de otimizar recursos.

A progressão continuada é uma forma de organização do ensino na qual é pressuposto que o estudante deve obter competências e habilidades de ensino-aprendizagem em um ciclo, que é mais longo que um ano ou uma série, podendo variar entre dois e quatro anos. Nesse sistema, não está prevista a reprovação no final do ano letivo, mas uma recuperação contínua e por aulas de reforço, sendo que apenas no final do ciclo é que o aluno é avaliado se está apto a ir para o próximo ou se deve reprovar (MENEZES-FILHO, N et al, 2008).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira³⁹, a progressão continuada sob o sistema de ciclos é uma forma possível de organização dos sistemas de ensino e um dos argumentos mais fortes para a sua implementação é que ela ajuda a regularizar o fluxo de alunos, contribuindo para a superação do fracasso escolar expresso nas altas taxas de reprovação e consequentemente na distorção idade-série. A ideia é que, com isso, os alunos tivessem acesso ao estudo sem repetências ou interrupções, e que dessa forma não criassem desânimo e/ou prejudicassem o seu aprendizado.

A progressão continuada implantada na rede estadual paulista há mais de uma década foi consolidada como um dos carros chefes da reorganização educacional promovida pelo governo PSDB na década de 1990. Não nos cabe aqui fazer uma revisão sobre o assunto, pois existe uma abundante produção no campo educacional acerca desta temática, com revisões e análises bastante rigorosas. Contudo, não

³⁹ Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32º.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

podemos nos furtar de apontar que apesar da progressão se encontrar consolidada no estado, ainda apresenta muitas controvérsias e discussões e ademais é importante para o debate sobre qualidade do ensino no estado, que é nosso pano de fundo de análise. Assim apontaremos nesta sessão seus principais aspectos favoráveis e contrários, mesmo que de forma não aprofundada. A título de informação, no estado de São Paulo foram adotados dois ciclos na sua progressão continuada no ensino fundamental (primeiro ciclo entre a 1ª e 4ª séries e o segundo entre a 5ª a 8ª séries)⁴⁰, ambos os ciclos com duração de 4 anos cada.

Os defensores do regime de ciclos, por meio da progressão continuada, argumentam que ela tem como pretensão diminuir o desestímulo e manter o aluno na escola. Os críticos a esta ideia argumentam que, mesmo que a criança seja estimulada a ficar na escola, seu desempenho mais fraco pode comprometer seu aprendizado. Hanushek e Gomes Neto (1994), por exemplo, mostram, com dados para o Brasil, que os alunos que repetem são piores que seus pares em desempenho escolar e, portanto, só acabar com a repetência não resolveria o problema do desempenho escolar.

Já Menezes-Filho, Vasconcelos, e Werlang (2005) utilizaram os dados do Censo Escolar 2002 e SAEB 2001 para avaliar os impactos da adoção da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho dos estudantes. Os resultados encontrados apontaram um impacto estatisticamente significativo sobre a redução do abandono escolar, enquanto os resultados encontrados para o desempenho dos alunos não foram positivos.

Em sua análise, os autores mostraram que a adoção da progressão continuada gerou impacto estatisticamente significativo sobre as escolas tratadas, tanto com relação às taxas de aprovação (aumentaram) como de abandono escolar (diminuíram) para todos os níveis de ensino estudados. O aumento das taxas de aprovação apenas comprovou que o sistema de progressão continuada foi efetivamente implementado. A diminuição do abandono escolar, por outro lado, é um impacto que merece maior análise. A política de não reprovação, na visão dos autores, pode afetar a decisão dos alunos em relação aos estudos (ou de seus pais, em seu benefício), acomodando os mesmos em seu

⁴⁰ Até a adoção da Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a duração do ensino fundamental no Brasil de 8 para 9 anos. O reflexo dessa mudança no regime de progressão continuada no estado de São Paulo, que manteve dois ciclos, se deu em relação ao primeiro, que passou a ter duração de 5 anos, do 1º ao 5º anos do ensino fundamental.

desempenho, já que eles podem passar a acreditar que independente do esforço aplicado nos estudos eles serão promovidos.

Ainda assim o autor argumenta que independentemente de qualquer decisão de investimento a longo prazo, a reprovação tem um efeito psicológico ruim sobre o aluno, desestimulando a continuação dos estudos. Além disso, o custo de um ano adicional de estudo torna-se mais alto com a repetência, o que pode reduzir o número de anos de escolaridade ótimo em um cálculo de maximização de retorno da educação – quando focada em índices de aprovação do sistema de ensino. A política de não reprovação, portanto, pode influir na decisão de alunos (ou pais) no que se refere à evasão escolar, sendo esses os argumentos mais utilizados pelos sistemas que adotaram a progressão.

Já em relação ao desempenho escolar, aqui tratado em notas obtidas em avaliações (essa sendo uma categorização quantitativa), Menezes-Filho, Vasconcelos, e Werlang (2005) estimaram o impacto da adoção de ciclos sobre o desempenho escolar medido pelas notas obtidas nas provas de língua portuguesa e matemática na Prova Brasil.

Segundo os autores, os resultados apontaram a necessidade de uma avaliação mais atenta da adoção dos ciclos, pois há dois resultados importantes: primeiramente a diminuição do abandono, acompanhada de queda no desempenho. A adoção da progressão continuada nas escolas da amostra do referido estudo demonstrou um aumento nas taxas de aprovação no ensino fundamental e médio, e como efeito secundário a alteração das decisões dos estudantes em relação à frequência escolar, reduzindo o abandono. Já no que se refere às notas em avaliações, para o caso da 8ª série, pode-se dizer que escolas com ciclos têm pior desempenho.

Esse último efeito pode ter pelo menos duas interpretações. A primeira é que os alunos que deixaram de abandonar a escola, devido ao efeito da própria adoção de ciclos, são possivelmente aqueles que apresentam maiores dificuldades, o que traria a nota média da escola para baixo. A segunda interpretação está relacionada a um possível incentivo negativo da progressão continuada no comportamento dos estudantes médios, que passariam a se empenhar menos nos estudos pela ausência de repetência.

Ambas interpretações nos suscita a reflexão. É interessante que os dados das pesquisas em si não indicam uma causa. Elas precisam ser pensadas, sugeridas, deduzidas, mas o mais interessante é que o elemento de fundo destas duas interpretações é um julgamento moral, sobre o comportamento dos estudantes ser baseado em

estímulos e desestímulos a partir de dois critérios – notas e reprovação. No caso da primeira interpretação, a sugestão é a de que não há estímulo e o resultado de pior desempenho seria “natural”, em decorrência da permanência nas escolas de alunos que antes teriam repetido ou saído escolas. Na segunda há uma suposição que o resultado se deva a um desestímulo pela ausência de repetência, o que levaria a maioria dos alunos a não se dedicarem, é como se houvesse o “estímulo da repetência”, que resultaria em menor desempenho. A controvérsia é grande por isso, seria necessário pesquisas que fossem capazes de aferir esse problema do estímulo/desestímulo a partir da percepção dos próprios alunos.

Os autores apontam ainda que o efeito da progressão continuada não foi significativo sobre o desempenho na Prova Brasil na 4ª série do ensino fundamental, na época da pesquisa, mas apresentou impacto negativo e significativo no desempenho da 8ª série. A adoção do programa de progressão continuada, portanto, segundo os autores do estudo, atingiu seus objetivos de aumentar o incentivo para a permanência do aluno na escola, pois os índices de repetência tiveram queda, mas se a progressão parte do princípio da melhoria da qualidade no ensino, várias outras ações deveriam estar congregadas, como o aumento de reuniões pedagógicas, aulas de reforço paralelo, materiais pedagógicos, educação continuada de professores e outras ações.

Apenas o acesso e permanência não garantem a democratização do sistema de ensino, pois se o aluno não é acompanhado sistematicamente e avaliado de forma a considerar seus avanços e dificuldades no processo de ensino-aprendizado, o que se constata é apenas uma promoção automática que em nada valoriza o conhecimento dos alunos, assim minimizar a evasão e a repetência não necessariamente garante a melhoria do ensino oferecido pela escola.

Novais (2009), ao analisar a visão dos professores paulistas acerca das políticas educacionais colocadas em prática no estado nos últimos anos, abordou em suas entrevistas a temática da progressão continuada, sendo que os entrevistados (professores da rede) revelaram uma grande desconfiança com a eficiência de tal política, atribuindo a ela grande parte da responsabilidade pelo que denominam como “fracasso da escola pública paulista”. Abaixo reproduzimos a seguinte fala a título de exemplo:

“A progressão continuada é, para mim, a responsável pelo estado que as coisas se encontram hoje. Alunos vão para a escola sabendo, de

antemão, que não serão reprovados. O professor é bombardeado com aquela história de que é preciso convencer o aluno sobre a importância do estudo, que cada um aprende num ritmo diferente, que a reprovação mexe com a autoestima, que a reprovação custa caro para os cofres públicos. Tá bom. Mas quem se preocupa com a autoestima do professor, com a sua desvalorização, com a sua perda de autoridade? Ninguém. Depois que a promoção automática foi implantada nosso trabalho ficou mais difícil, nossos alunos mais indisciplinados, nossas escolas mais depredadas. Tenho mais de vinte anos de magistério na educação básica, não comecei ontem. Pra mim, esse negócio de ciclo, progressão continuada, promoção automática é tudo a mesma coisa. É o governo querendo que os alunos passem pela escola, assim, fica bonito nas estatísticas. (Professora C)” (Novais, 2009. p.21).

O autor afirma que a opinião da professora C é compartilhada pela ampla maioria dos entrevistados, e a progressão continuada é tratada, muitas vezes pejorativamente, como sinônimo de promoção automática, ou seja, de que os alunos são aprovados de forma não criteriosa, apenas para engrossar estatísticas que apresentam um fluxo ótimo no estado, mas que não aborda a qualidade do processo formativo.

Na nossa base de dados, obtida com questionários aplicados aos professores que fizeram o “curso de formação específica” e se voluntariam a respondê-lo, também perguntamos sobre a progressão continuada e as respostas se aproximaram muito das apresentadas por Novais (2009). Todos os professores da nossa amostra demonstraram uma visão extremamente negativa de progressão continuada em curso no estado de São Paulo. Muitos apontaram que essa política está gerando analfabetos funcionais, pois eles são aprovados, seja por pressões das direções das unidades escolares ou pelos próprios docentes visando um bom fluxo na escola, o que refletirá nos índices do IDESP e que conseqüente influenciará a bonificação por resultados da equipe escolar. Os professores participantes da pesquisa afirmaram que muitas vezes os alunos saem do ensino fundamental e médio sem saberem os conhecimentos básicos daquela determinada etapa de ensino na qual ele foi promovido.

Ainda sobre o trabalho de Novais (2009) é apontado em sua análise que os professores concebem a progressão continuada como uma violação de sua autonomia e como a desvalorização de seu trabalho, ainda que admitam como corretas as

justificativas utilizadas pela SEESP para a implantação da progressão continuada, como o respeito pelo tempo diferenciado de aprendizagem, o gasto ocasionado com reprovações sucessivas ou, ainda, a autoestima do aluno. Um dado interessante é que a promoção automática, o sistema de ciclos e a progressão continuada foram tratados como sinônimos, por muitos entrevistados, (associação também apontada na nossa amostra), os quais não estabeleciam mais distinções entre tais conceituações, confusão essa, muitas vezes deliberada, propiciada pela maneira como tais ações foram colocadas em prática na rede estadual paulista, de forma aligeirada e pouco discutida com os professores.

3.3 O Governo Serra e uma Nova Série de Ações na Educação

A segunda gestão de Mário Covas (1999- 2002), concluída pelo vice-governador Geraldo Alckmin, continuou trabalhando na consolidação das diretrizes anteriormente estabelecidas, baseando-se na informatização da rede e incrementando os processos de avaliação consolidados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, o qual possibilitou a geração da classificação das escolas de acordo com os resultados alcançados pelos alunos.

Na sequência, a terceira gestão do PSDB em São Paulo (2003-2006), ainda com Geraldo Alckmin, marcou a entrada de Gabriel Chalita como secretário da educação do estado, o qual traça uma concepção de um governo *solidário, empreendedor e educador*,⁴¹.

Como *governo educador*, a SEESP afirmou a necessidade de aprimorar e ampliar o uso de indicadores objetivos como forma de avaliar resultados e realimentar estratégias de ação. Como *governo solidário*, a SEESP assumiu o compromisso de garantir a todos os segmentos amplo acesso à escola e, para tanto, apresentou como estratégia, para eliminar a repetência e a evasão, a manutenção do regime de progressão continuada e outras medidas de correção de fluxo. Por fim, o último princípio, o de *governo empreendedor*, estava vinculado, segundo a SEESP, ao ensino médio, em virtude da dificuldade enfrentada pelo aluno deste nível para ingressar no mercado de trabalho; assim, esse princípio consubstanciar-se-ia na adoção de artefatos tecnológicos

⁴¹ Para maiores detalhes consultar SÃO PAULO (Estado). Política Educacional do Estado de São Paulo. CENP/ SEE-SP, s/d.

para melhorar e dinamizar as ações pedagógicas, tendo em vista o ingresso do jovem no mercado de trabalho. Diferentemente do período anterior, as diretrizes apontadas nessa fase são genéricas, reafirmam os propósitos de descentralização e autonomia, a parceria estado-município, ao mesmo tempo em que define a SEESP como uma “organização de aprendizagem capaz de alterar rumos, ressignificar suas práticas e concepções para atender às necessidades da população e, indo além, influenciar de modo decisivo as práticas sociais” (SÃO PAULO, s/d). Em relação ao trabalho docente propriamente dito, o documento não detalha os impactos das diretrizes sobre o trabalho pedagógico, a não ser a adoção de mecanismos de formação à distância no âmbito do programa *rede do saber* (NOVAIS, 2009).

A renúncia do governador para se candidatar à presidência da república resulta em nova substituição do Secretário da Educação. Para cumprir o restante do mandato assume o vice-governador Cláudio Lembo, do PFL (Partido da Frente Liberal), que designa para Secretária da Educação Maria Lúcia Vasconcelos, a qual, segundo Russo e Carvalho (2009) era estranha às questões da educação pública e que pouco produziu com vistas à superação das históricas carências da educação pública do Estado de São Paulo.

O quarto mandato do PSDB no estado teve como governador, para o período de 2007 a 2010, José Serra, que manteve por 6 meses a mesma secretária do governo que o antecedeu. Somente em julho de 2007 assume a secretária Maria Helena Guimarães de Castro, em cuja gestão se inicia uma nova fase da política para a educação paulista. Maria Helena ficou no cargo até março de 2009 quando é substituída por Paulo Renato Souza, ex-ministro da educação no governo de FHC, o qual dá continuidade às políticas implementadas por sua antecessora.

No novo programa de ação do governo estadual, baseado em uma “nova agenda da educação Pública”, foi estabelecido um programa de ações que visavam a realização de 10 metas, até 2010. Tais metas visavam, sobretudo, melhorar as taxas de alfabetização e desempenho na rede estadual, o atendimento de toda a demanda do ensino fundamental e do EJA, além de capacitações profissionais e melhorias de infraestrutura das unidades escolares.

Segundo o anunciado pela Secretaria da Educação, a implantação do Programa de ações para realizar as 10 metas mencionadas dar-se-ia através do desenvolvimento de 10 ações, com seus respectivos desdobramentos, dentre as quais destacamos a

implementação de um Currículo unificado para toda a rede estadual e expectativas de aprendizagem por série/ano, ação esta que se torna um dos carros chefes das reformas educativas da gestão Serra conjuntamente com o estabelecimento de novas diretrizes da Política de Avaliação, ampliando a abrangência de séries/anos avaliados pelo SARESP e consolidando os resultados dessa avaliação como um dos elementos centrais para mensurar a qualidade do ensino estadual, assim as notas do SARESP passaram a nortear as ações e as metas de desempenho das unidades escolares estaduais.

O SARESP também se torna o indicador para a Gestão dos resultados da SEESP e a implementação da política de incentivos “à boa gestão escolar valorizando as equipes”⁴² que se materializa no chamado “bônus”.

Além das 10 metas e das 10 ações para se atingir as primeiras, foram previstas 5 medidas, a fim de criar condições e garantir a realização das metas, sendo elas:

- 1 Criação da função professor coordenador e seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007.
- 2 Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições.
- 3 Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão
- 4 Criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos.
- 5 Criação de uma comissão organizadora do Plano Estadual de Educação⁴³.

⁴² Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metas/medidas.htm> e <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metas/acoed.htm>.

⁴³ No novo programa de ação do governo estadual, baseado em uma “nova agenda da educação Pública” foi estabelecido um programa de ações que visavam a realização de 10 metas, até 2010. Tais metas estabelecidas são a seguir descritas:

- 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
- 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
- 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
- 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
- 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoed/educacao/metas>).

Segundo o anunciado pela Secretaria da Educação, a implantação do Programa da-se-ia através do desenvolvimento das 10 ações abaixo apresentadas, com seus respectivos desdobramentos:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever.

- Universitários bolsistas atuando como professores auxiliares nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no ambiente de trabalho (PIBID – O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid.>)

- Formação continuada dos professores dentro da própria escola com uso da tecnologia da informação.
- Distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores.
- Avaliação bimestral dos alunos.
- Estratégia de implantação: em 2007, na Capital; em 2008, expansão para a grande São Paulo; e finalmente para o interior em 2009.

2. Reorganização da progressão continuada

- Implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a partir de 2008.
- Implantação de ciclos de dois anos no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) a partir de 2009.
- Implantação do Boletim Eletrônico dos alunos, acessado pelos pais através da Internet, em setembro de 2007.

3. Currículo e expectativas de aprendizagem

- Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007.
- Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber.
- Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico em fevereiro de 2008.

4. Recuperação da aprendizagem

- Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio.

Implantação: 1º. Semestre de 2008.

- Adoção de procedimentos, estratégias e ações didáticas e pedagógicas focadas na recuperação da aprendizagem e na aquisição de conteúdos e competências requeridos nas etapas seguintes da vida escolar.

5. Diversificação curricular do Ensino Médio

- Oferta, a partir de 2008, da modalidade “técnico em administração” em 20% dos cursos noturnos de Ensino Médio, em parceria com o Centro Paula Souza.
- Parcerias com o setor privado para certificações parciais em computação e língua estrangeira.

6. Educação de Jovens e Adultos

- Organização do currículo em três níveis, com duração de 200 horas cada, em regime presencial para os professores e semipresencial para os alunos.
- Organização da oferta no Ensino Médio com apoio do TELECURSO 2000 + 10 e do TELETEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Centro Paula Souza.
- Oferta de exames centralizados por meio do ENCCEJA.
- Parcerias com as prefeituras para oferta do nível I correspondendo ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

7. Ensino Fundamental de 9 anos.

· Política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da Secretaria de Estado da Educação, com vistas à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em regime de colaboração com os municípios. Implantação a partir de novembro de 2007.

8. Sistemas de Avaliação

- Expansão das séries participantes do SARESP no ano de 2007 com avaliação das seguintes séries no Ensino Fundamental (1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries) e a 3ª série do Ensino Médio.
- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) para permitir a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil). Tais índices passaram a ser utilizados como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007).
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e na Prova Brasil, em setembro de 2007.
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

9. Gestão dos resultados e política de incentivos

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes.
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 seriam a base das metas estabelecidas por escola.
- Passam a ser considerados indicadores a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas.
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado.
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

10. Plano de obras e investimentos com metas de:

- 100% das escolas com laboratórios de informática;
 - 100% das escolas com materiais de apoio ao ensino de ciências;
 - 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia;
 - Atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares.
 - Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas para atender alunos portadores de necessidades especiais.
 - Construção de 74 novas unidades, e reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula).
 - Recuperação e cobertura de 2.315 quadras de esportes.
 - Implantação de circuito interno de TV para segurança nas escolas
- (Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/aco/educacao/met/medidas.htm>
<http://www.saopaulo.sp.gov.br/aco/educacao/met/aco.htm>).

A fim de criar condições e garantir a realização das ações estabelecidas foram previstas 5 medidas, apresentadas a seguir:

- 1 Criação da função professor coordenador e seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007.
 - 2 Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições.
 - 3 Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão
 - 4 Criação de Grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos.
 - 5 Criação de uma comissão organizadora do Plano Estadual de Educação
- <http://www.saopaulo.sp.gov.br/aco/educacao/met/aco.htm>).

3.4 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Em 2007, para colocar em prática as ações acima descritas, foi iniciado o programa “São Paulo Faz a Escola”, cujas ações compreenderam um diversificado conjunto de decisões estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático pedagógicos do funcionamento das escolas e elaboração da proposta curricular estadual, a qual estabelecia expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do ensino fundamental e médio. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais para orientar o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Foi também criada uma logística informacional de apoio à implementação da proposta e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança.

A partir dos resultados do SAEB (hoje Prova Brasil), do Enem e de outras avaliações realizadas em 2007, o Governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isso, propôs uma ação integrada e articulada, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. O carro chefe dessas ações se baseou na chamada Proposta Curricular, a qual criou uma base curricular comum para o ensino fundamental e médio para toda a rede de ensino estadual.

Nas pesquisas para elaborar a Proposta Curricular, a SEESP pediu aos professores, coordenadores e diretores que enviassem relatos de boas experiências de aprendizagem na rede pública de ensino. No começo de 2008, Durante 42 dias, os alunos fizeram uma recuperação pontual em português e matemática que englobou a Revista do Professor, criada pela SEESP, rebatizada posteriormente de Caderno do Professor o qual trazia conteúdos disciplinares e sugestões de trabalho e atividades. Depois desse período, os cerca de 3,6 milhões de estudantes que participaram do projeto foram avaliados. Os que ainda necessitavam de reforço, continuaram em processo de recuperação no contraturno.

Ainda em 2008 os Cadernos do Professor foram distribuídos para todo o corpo docente da rede pública de ensino. Sendo quatro volumes no ano, um por bimestre, para todas as disciplinas. O material foi elaborado com sequências didáticas e sugestões de

trabalho, nas quais o professor poderia se basear para o desenvolvimento do conteúdo curricular previsto.

Essa nova Proposta Curricular, materializada nos cadernos do professor nasceu atrelada ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. O SARESP de 2008 apresentou inovações e o exame passou a ser a base das ações de gestão da Secretaria da Educação, sendo cobrada em parte, neste ano, os conteúdos curriculares estabelecidos para o estado, expressados aos docentes da rede através dos cadernos do professor.

Ainda em 2008, segundo a SEESP, foi pedida uma devolutiva dos professores, gestores e alunos referentes aos materiais da Proposta Curricular, para se aperfeiçoar a Proposta Curricular e revisar o material. O próximo passo foi a confecção dos Cadernos dos Alunos, específico por disciplinas e por bimestre. Eles foram desenvolvidos e entregues aos estudantes de todas as séries. Neles, o educando registra anotações, faz exercícios e desenvolve as habilidades do Currículo com a coordenação e mediação do professor.

Em 2009, o SARESP foi totalmente elaborado com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A participação na avaliação foi recorde, com 77% dos 2,5 milhões de alunos da rede pública estadual realizando o exame, na qual muitas escolas municipais e particulares também participaram.

De acordo com a SEESP, com os bons resultados da implantação da Proposta Curricular no Estado de São Paulo, avaliados pelo SARESP, pelas devolutivas do corpo docente das escolas o Currículo da rede pública estadual foi consolidado, afirmando que conceito de aprendizagem desenvolvido na proposta curricular respeita as estruturas de pensamento de crianças, adolescentes e jovens de todo o estado.

Após a consolidação do currículo oficial no estado, expressado nos cadernos do professor e do aluno foi produzido um material específico para os professores do EJA contendo orientações para a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno na Educação de Jovens e Adultos. Roteiros foram desenvolvidos para adequar o conteúdo do ensino regular às especificidades e necessidades dos estudantes desse nível de ensino.

Um dos princípios do Currículo do estado de São Paulo é a ênfase no desenvolvimento da capacidade leitora e escritora dos alunos, dessa forma a SEESP em 2009 produziu dois Cadernos acompanhados de três DVDs com leituras dramáticas e

documentários da TV Escola para apoiar o trabalho do professor de Leitura e Produção de Texto em sala de aula junto a alunos do Ensino Fundamental, já em 2010 a partir de uma pesquisa realizada com professores do Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação identificou a necessidade de um material que apoiasse o ensino de Literatura. Os Cadernos foram desenvolvidos com base nos acervos disponíveis nas escolas para apoiar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Literatura junto aos alunos do Ensino Médio. Por fim Foi desenvolvido um *website* que reuniu todo o acervo do Programa São Paulo Faz Escola. Além de 509 vídeos, a Secretaria da Educação produziu roteiros com sugestões de atividades que estão disponíveis para todos os professores coordenadores e docentes da rede estadual paulista⁴⁴.

Em relação a Proposta Curricular é interessante ressaltarmos que a SEESP assumiu a liderança na formulação dos currículos, e um dos pilares do projeto foi a atribuição de responsabilidades ao recém criado cargo de Professor Coordenador, o qual é alçado à condição de protagonista da implantação da nova proposta curricular dentro das unidades escolares, sendo o responsável por planejar como as escolas cumpririam as metas de desempenho e como elevariam o nível de aprendizado dos alunos.

Ainda que os gestores escolares não tenham colaborado com a construção da proposta curricular, já que ela foi feita dentro da SEESP, por nomes renomados na área acadêmica, foi a eles atribuída a missão de divulgá-la e implementá-la. Em face das novas expectativas do estado em relação aos ocupantes da função de professor coordenador, foi elaborado um documento denominado “Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola” (MURRIE, 2008) para subsidiar a atuação deste agente no processo de implementação da nova proposta. Neste caderno a SEESP esclarece as expectativas em relação ao desempenho do professor coordenador de forma detalhada, sob a forma de bula ou receita, indicando os passos a serem seguidos na condução da implementação da proposta curricular unificada do estado, sua estratégia de implementação junto aos docentes, a utilização dos materiais de apoio e a conscientização das metas estabelecidas sobre o desempenho dos alunos nas avaliações estaduais baseadas nos conteúdos, competências e habilidades estabelecidas pela proposta curricular.

⁴⁴ Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=183>

Na apresentação do volume I, a Secretária da Educação afirma que o ano de 2008 seria um “divisor de águas” para a educação paulista, em decorrência da implementação da nova proposta curricular. A coordenadora geral da proposta curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, Professora Maria Inês Fini, destacou que a SEESP considerava que a coordenação pedagógica era um dos pilares estruturais da política de melhoria da qualidade do ensino e que os professores coordenadores deveriam atuar como gestores implementadores dessa política, com o objetivo de ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação através da intervenção na prática da sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos.

Também deveriam promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho, cabendo a ele na esfera escolar “anunciar a proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na proposta.” (MURRIE, 2008, p. 6).

Para auxiliá-lo na sua tarefa, o Caderno do Gestor continha alguns textos: que estabeleciam as expectativas que a Secretaria da Educação tinha para o seu desempenho (item 1. O que se espera do professor coordenador, p.711); que sugeriam ações que o Professor Coordenador deveria realizar (item 2. Conhecendo a escola, p. 1228); que esclareciam a proposta do Projeto São Paulo Faz Escola (item 3. O que é a proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo? Como implantá-la? p.2934), que propunham um plano de avaliação (item 4. Avaliação da aprendizagem, p. 3539) ; que fixavam instruções para as ações do Professor Coordenador (item 5. Organização do trabalho do professor coordenador, p. 4045). Este último item era um roteiro para aquilo que o texto denomina “primeira ação pública do professor coordenador”, ou seja, a ação que dá início ao desempenho das funções que lhe foram atribuídas na implementação da nova proposta de organização e desenvolvimento curricular na rede estadual de ensino de São Paulo.

A nova proposta curricular permitiu o posterior desenvolvimento e/ou interligação de uma série de políticas educacionais como: a adoção de um currículo único, a utilização de material instrucional padronizado (já citados), o acompanhamento

dos resultados através da avaliação da aprendizagem dos conteúdos curriculares, o uso dos resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (o chamado bônus), ou seja, a utilização de incentivo monetário para aumento da produtividade do trabalho.

Russo e Carvalho (2009) são críticos em relação às medidas adotadas pela SEESP, argumentando que a adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar é uma decisão discutível em face do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os autores argumentam que a LDB regulamenta princípios constitucionais para a educação nacional como o da “pluralidade de concepções pedagógicas”, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade (colegiados) na concepção do projeto político pedagógico. Assim, na conclusão deles o currículo unificado fechado fere a LDB. Ao mesmo tempo, por outro lado, durante a década de 1990, como já apontado anteriormente, inúmeras agências e organismos apontavam como critério qualitativo a necessidade da adoção de um currículo unificado, pois permitiria às redes de ensino a garantia de aprendizagem dos conteúdos considerados essenciais para todos os alunos independentemente do local em que o mesmo estude, quesito este adotado pelo governo paulista e justificado que o currículo na sua parte diversificada pode ser trabalhado de acordo com as especificidades locais.

Os autores apontam ainda que a utilização de material instrucional padronizado e a conseqüente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede e padronização do trabalho docente impõe uma sistemática empobrecedora do trabalho do professor, subtraindo deste a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo o professor a um reproduzidor de uma proposta concebida e desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola.

Afirmam também que o uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola é visto como uso explícito do incentivo monetário, típico das formas de remuneração por produção das empresas capitalistas, na motivação do trabalho escolar. Com isso introduz-se uma variável estranha ao processo de produção pedagógico escolar e que pode produzir distorções graves nos resultados finais, ou seja,

é possível um desvirtuamento da função avaliativa no processo escolar que pode, assim, perder sua função pedagógica e assumir um papel mercantil.

Já Novais (2009), em sua pesquisa, ao questionar o professorado em relação à nova proposta curricular e aos materiais de apoio, observou que tais medidas dividiram opiniões entre os professores entrevistados, indicando que nem todos conceberam tais ações como intervenções no campo do currículo ou controle do trabalho docente. Para alguns professores, a utilização dos cadernos enviados pela SEESP facilitou o trabalho, já que os dispensaram de “ficar preparando a matéria”; para outros, seguindo a linha apontada por Russo e Carvalho (2009), representou um controle sobre seu trabalho, ferindo sua autonomia.

Na nossa amostra também questionamos os professores participantes sobre o currículo unificado da rede estadual, os materiais de apoio e o SARESP. Quando perguntamos se eles eram favoráveis ou contrários ao currículo obtivemos 40% dos professores favoráveis e 30% contrários, sendo 10% indiferentes e outros 20% que declararam que há aspectos positivos e negativos na adoção do currículo. Os professores favoráveis disseram que um currículo unificado padroniza os conteúdos garantido um padrão de qualidade e temáticas a serem trabalhadas, independente da escola ou cidade em que se encontram, garantindo que independente da região do estado todos os alunos poderão ter garantidos o ensino dos conteúdos básicos necessários para sua série/ano. Em contrapartida os professores contrários ao currículo argumentam na mesma linha, porém com uma interpretação contrária a essa padronização de conteúdos a serem seguidos por todas as escolas independente da sua localização, já que afirmam que essa uniformização cerceia os conhecimentos a serem trabalhados acabando com a autonomia do docente.

Nossa amostra também se mostrou bastante dividida quando questionada sobre os materiais de apoio. Em relação ao primeiro item 50% deles se disseram contrários e 30% favoráveis, tendo 20% de abstenções, entretanto 60% deles utilizam os conteúdos dos cadernos do professor ou do aluno, seja a maior parte dos conteúdos, seja o que julgam mais pertinentes, demonstrando uma grande aceitação em relação aos cadernos, mesmo que eles tenham algumas críticas aos materiais.

Neste ínterim também ocorreu a adoção de uma escala numérica, obtida via avaliações, para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos, frente aos

conteúdos deste currículo, no intuito de acompanhar, controlar e comparar o desempenho das escolas da rede.

Desde a metade da década de 1970, no processo de implantação da Lei 5692/71⁴⁵, a rede pública estadual de São Paulo havia abandonado a escala numérica para expressar o resultado das avaliações. Na gestão Serra a SEESP passa a argumentar que era necessário a rede estadual possuir uma escala única para se observar como andava o ensino no estado, nos moldes dos grandes testes internacionais que o Brasil participa (como no caso do PISA).

A adoção do currículo unificado no estado de São Paulo foi diretamente articulado ao SARESP, levando este último a uma nova fase. Segundo a SEESP, o SARESP permite orientar as políticas educacionais e as tomadas de decisões no âmbito do ensino paulista, determinando a adoção de inúmeras medidas em diferentes áreas do trabalho escolar, como currículo, organização da escola, cursos de formação continuada e, até mesmo, sobre a remuneração dos professores e demais profissionais da educação, como diretores de escola, supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino.

Com a unificação do currículo e o direcionamento das provas do SAREP para os conteúdos e habilidades desenvolvidas a partir dele, foi estabelecido em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), um indicador quantitativo que avalia a qualidade da escola através de critérios como o desempenho no SARESP e o fluxo escolar das unidades escolares; tal índice passou a nortear as ações de desenvolvimento e metas desempenho da rede estadual (RUSSO e CARVALHO, 2007).

3.5 A Avaliação Como Política, o currículo oficial como controle.

Passemos agora a uma análise das ações do governo estadual amplamente ligadas ao tema da avaliação. Não temos aqui a pretensão de teorizar sobre o tema avaliação, primeiramente por ser tema complexo e amplo e sobre o qual não seria possível dissertar adequadamente em apenas um capítulo, e também pelo fato de ser um tema largamente estudado por especialistas. Entretanto, como o presente estudo tem como objeto um projeto que objetiva familiarizar o professor ingressante na rede estadual de ensino paulista com o currículo oficial e o material de apoio pedagógico

⁴⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

(cadernos do professor e do aluno) elaborados pela SEESP, tendo como pano de fundo a melhoria da qualidade do ensino, isso implica obrigatoriamente discutirmos a avaliação da aprendizagem, a qual ganha destaque no Brasil especialmente na década de 1990, seguindo uma tendência internacional de avaliação dos sistemas de ensino. Por tal é importante uma análise da mesma e como ela vem contribuir com a questão da qualidade, pois no limite a mudança curricular do estado de São Paulo está intimamente ligada à avaliação do ensino da rede via SARESP, pois há uma articulação entre as várias políticas educacionais colocadas em prática desde a década de 1990, como a progressão continuada e o próprio SARESP, que passa a se pautar nos conteúdos do currículo oficial, este traduzido nos cadernos do professor e dos alunos.

Dialogando com autores como Luckesi (1998), analisando a LDB e a partir da nossa vivência no cotidiano escolar enquanto professor da rede pública, observamos que muitas das ações praticadas na rede de ensino paulista respaldam-se na lei, para a implementação de programas como a recuperação paralela, a implementação de ciclos, avaliação continuada. Por outro lado, Luckesi (1998) apresenta que também nos encontramos sob um contexto, denominado por ele de “sistemas de exames”, ou seja, que estamos sob um sistema que prioriza os dados, as estatísticas e os resultados em testes e avaliações como mais importantes que o processo de ensino-aprendizagem e a construção do educando enquanto cidadão, pois o que parece importar são os índices e as notas, que no limite quantificam a qualidade do sistema de ensino e/ou as unidades escolares.

Luckesi ainda afirma que, sob o julgo da “pedagogia do exame” na prática educacional brasileira, a avaliação passou a ocupar nos últimos anos um grande espaço, em especial no fim do ensino médio, em decorrência dos exames vestibulares, em que muitas vezes a prática educativa se volta para o treinamento e resolução de provas, algo ainda mais intenso nos cursinhos pré-vestibulares.

Assim, a percepção que temos é que o sistema educacional voltou-se para a promoção de um grau de estudos preocupado em atingir os objetivos necessários para se atingir determinadas metas e índices nos testes internos e externos à rede de ensino, muitas vezes em detrimento do processo de ensino-aprendizagem, o qual se torna mais “conteudista”, focado mais no “decorar” informações do que em formar um educando reflexivo. Muitas avaliações são aplicadas com o objetivo de testar o que o aluno conseguiu reter dos conteúdos e não os orientando ou levando-os a compreender suas

dificuldades para a construção de um conhecimento sólido. As reuniões de pais são pautadas na divulgação dos resultados dos testes avaliativos, em verificar se os alunos conseguiram notas suficientes para serem aprovados. Todo o trabalho ao longo do ano letivo é reduzido às provas e notas finais (VILELA, 2002; LUCKESI, 1998).

Essa política avaliativa está intrinsecamente ligada aos especialistas e políticos da educação que verificam esses resultados para premiar e punir os envolvidos no processo, criando-se “ranqueamentos” educacionais entre unidades escolares, cidades, sistemas de ensino e mundialmente. As escolas se voltam para o bom desempenho dos seus alunos nos testes, para que possam ser bem classificadas, buscando premiações, como no caso de São Paulo com o chamado bônus por rendimento escolar. Os alunos acabam sendo levados a aprender aquilo que se espera deles em termos de conteúdo, a competição é acirrada, dados os prêmios oferecidos pelo desempenho das escolas.

É interessante observar a contradição, ao menos aparente, entre a progressão continuada, em que tende a princípio desvalorizar as notas no processo de ensino-aprendizagem, enquanto a política avaliativa de conteúdos por testes e exames visa o ranqueamento das unidades escolares via notas de desempenho.

3.6 A “Qualidade” Para o Governo do Estado De São Paulo

A rede estadual de educação de São Paulo, em consonância com as mudanças ocorridas no âmbito educacional a partir da década de 1990, estabeleceu, como já apontado, uma série de políticas e programas visando melhorar a qualidade do seu ensino público e conseqüentemente criar um arcabouço analítico para mensurar essa qualidade e os seus progressos. A partir das políticas que colocou em prática, delineou o que considera qualidade no ensino, estruturando-se para alcançar tal padrão.

Para medir as mudanças provocadas pelas ações da rede estadual, são avaliadas anualmente todas as escolas estaduais paulistas de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e a partir daí são feitas proposições de metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem (NOVAIS, 2009).

A mensuração da realidade educacional estadual se dá pelo IDESP (Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo). O IDESP, segundo a SEESP, é um indicador que tem por objetivo avaliar a qualidade da escola de forma objetiva. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos

alunos apreende conteúdos curriculares, suas competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal – o ano letivo.

O IDESP dessa forma é composto por dois critérios. O primeiro é o desempenho dos alunos (o quanto aprenderam) nos exames de proficiência do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), o qual é uma prova de conhecimento dos conteúdos curriculares apresentados aos alunos no processo de ensino-aprendizagem ao longo do ano letivo, aplicada anualmente em toda a rede. O segundo critério para o cálculo do IDESP é fluxo escolar, ligado às taxas de retenção dos estudantes, ou seja, em quanto tempo eles aprenderam, dessa forma indica a progressão dos alunos em um determinado nível de ensino em relação a sua condição de promovido, retido ou evadido. Segundo a SEESP (SÃO PAULO, 2010), estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. É argumentado ainda que não é desejável para o sistema educacional que para os alunos aprenderem, eles precisem repetir várias vezes a mesma série (argumento utilizado desde a implementação da progressão continuada, que promoveu uma redução significativa nas taxas de retenção do estado).

O IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries iniciais (1º ao 5º anos) e finais (6º ao 9º anos) do Ensino Fundamental e na série final do Ensino Médio, em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Com os resultados do IDESP, a escola possui informações sobre como andam seus índices educacionais, pois passa a possuir um diagnóstico que aponta para as suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante, segundo os critérios estabelecidos pela SEESP.

3.7 O SARESP

Segundo Bitar et. al (1998), o SARESP veio para consolidar uma política de desenvolvimento de avaliação externa no sistema de ensino paulista, substituindo as avaliações de caráter mais pontual até então adotadas no estado, como o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, implementado em 1992. Esse Programa inicialmente visava verificar o impacto das políticas educacionais vigentes no estado, conseqüentemente aferia se teriam ocorrido melhorias no desempenho dos alunos em decorrência de outras ações colocadas em prática pela SEESP no início da década de

1990, além de constituir importante subsídio para se pensar os rumos da educação estadual.

Em consonância com as diretrizes colocadas em prática em vários países no início dos anos 1990, no que se refere à educação, a avaliação da aprendizagem passou a ser encarada como fundamental, principalmente a partir do governo Covas (1995-2000), pois constituiria um importante instrumento, mesmo não sendo o único, para a caracterização do ensino, revelando aspectos importantes do processo educativo desenvolvido nas escolas e proporcionando o exercício de um estilo de gerenciamento, por parte da SEESP, pautado pela racionalização da máquina administrativa, pelo fortalecimento institucional e por uma maior autonomia das Delegacias de Ensino (hoje Diretorias de Ensino) e escolas, bem como pela maior eficiência na prestação dos serviços educacionais.

A avaliação da aprendizagem passou a ser encarada como de suma importância enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão na busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido em todas as escolas. A avaliação educacional externa, ou seja, aquela que é aplicada não pelo professor ou pela escola, mas por uma organização externa ou pela instância máxima do sistema de ensino, é tida nesse contexto como um importante instrumento para se repensar o ensino e aprimorar o padrão de qualidade da educação.

Nesse contexto, viu-se a necessidade de formular e consolidar uma política de avaliação do sistema educacional no estado e a implementação do SARESP foi a resposta da SEESP a essa demanda. Sendo um sistema de avaliação de desempenho dos alunos dos ensinos fundamental e médio do estado subsidia a SEESP nas tomadas de decisões relativas à política educacionais. Neste sentido, ele se propõe a verificar o rendimento escolar do alunado nos diferentes componentes curriculares e a identificar fatores relevantes nesse rendimento, de modo “a fornecer ao sistema de ensino informações que possam nortear a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de forma a aprimorá-la; a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar; e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial no que se refere à correção do fluxo escolar” (Bitar et. Al, 1998.p.3).

O SARESP busca, dessa forma, fornecer a cada escola, em particular, informações específicas sobre o desempenho dos seus alunos, apontando seus ganhos e

dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção. Essa característica tem sua origem na tentativa de se garantir que cada escola possa reconhecer-se nos resultados das avaliações e, assim, fazer melhor uso deles. Entre os objetivos do SARESP encontram-se também: a criação e a manutenção de um fluxo de informações entre a SEESP, as demais redes de ensino e as unidades escolares, que subsidie constantemente a gestão educacional e o estabelecimento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo.

A SEESP adotou o pressuposto de que a avaliação é um instrumento a serviço da melhoria da qualidade da Educação (SÃO PAULO, 2010). Dessa forma, o monitoramento da educação oferecida aos alunos da rede é vista como condição para o estabelecimento de políticas que visem à melhoria da qualidade do ensino, sob o argumento, no caso do ensino público, de que a avaliação se impõe com mais premência em função da necessidade de se conhecer e divulgar junto à população o desempenho das escolas públicas.

A primeira avaliação foi realizada em 1996, verificando o rendimento escolar de todos os alunos matriculados nas então terceiras e sétimas séries do ensino fundamental de todas as escolas da rede estadual e daqueles das redes municipal e particular que quiseram participar da avaliação. A prova incidiu sobre as disciplinas de língua portuguesa, composta também por uma redação, e matemática, para ambas as séries, e ciências, história e geografia apenas para os alunos das sétimas séries. Como a avaliação foi realizada no início do ano letivo, abril de 1996, as provas dos alunos das terceiras e sétimas séries foram feitas com base em conteúdos abordados no ano anterior. Lembrando que naquele ano o ensino fundamental era de 8 anos, sendo da primeira à oitava séries.

A elaboração das provas de 1996, 1997 e 1998 pautou-se, sobretudo, pelos Parâmetros para Avaliação Educacional, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, órgão da SEESP. Em tal documento se encontravam relacionados os conteúdos tidos como nucleares para cada série e disciplina (Bitar et. Al, 1998). A partir de 2007, com a implementação da proposta curricular estadual unificada e a criação do IDESP, o SARESP aumenta em importância, tornando-se, conjuntamente com os outros dois, uma das principais políticas educacionais no estado de São Paulo.

3.8 O cálculo do IDESP

O índice que informa sobre a qualidade do ensino paulista, o IDESP, corresponde à multiplicação de dois indicadores, o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. O IDESP é calculado para cada etapa da escolarização (*s*):

$$\text{IDESPs} = \text{IDs} \times \text{IFs}$$

Dessa forma IDs é o indicador de desempenho da série *s* e IFs é o indicador de fluxo da série *s*, e *s* representando a 4ª EF, a 8ª EF ou a 3ª EM.

O Indicador de desempenho (ID): O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP⁴⁶, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. De acordo com as notas obtidas pelos alunos, é possível agrupá-los em quatro níveis de desempenho, definidos a partir das expectativas de aprendizagem da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

Quadro 02: Descrição dos níveis de desempenho

	Descrição dos níveis
Abaixo do básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Básico	Os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Adequado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram.

⁴⁶ No ano de 2012, além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, os alunos passaram também a ser avaliados em Ciências no ensino fundamental e Ciências Biológicas (física, biologia e química) no ensino médio.

Fonte: Reprodução da Nota técnica do programa de qualidade na escola de 2010 da SEESP

Os valores de referência para a definição dos níveis de desempenho encontram-se na tabela a seguir:

Quadro 03: Valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho.

Língua Portuguesa			
Níveis	4ª Série ou 5º ano do EF	8ª Série do EF ou 9º ano do EF	3ª série do EM
Abaixo do Básico	< 150	< 200	< 250
Básico	Entre 150 e 200	Entre 200 e 275	Entre 200 e 300
Adequado	Entre 200 e 250	Entre 275 e 325	Entre 300 e 375
Avançado	> 250	> 325	> 375
Matemática			
Níveis	4ª Série ou 5º ano do EF	8ª Série do EF ou 9º ano do EF	3ª série do EM
Abaixo do Básico	< 175	< 225	< 275
Básico	Entre 175 e 225	Entre 225 e 300	Entre 275 e 350
Adequado	Entre 225 e 275	Entre 300 e 350	Entre 350 e 400
Avançado	> 275	> 355	> 400

Fonte: Reprodução da Nota técnica do programa de qualidade na escola de 2010 da SEESP

Como o presente trabalho, nesta sessão, busca apenas traçar quais são os critérios adotados pela SEESP para referenciar sua definição de qualidade na educação, todos os cálculos feitos para se chegar aos indicadores acima não serão apresentados, porém podem ser consultados na Nota Técnica do programa de qualidade na escola de 2010.

3.9 O Programa Mais Qualidade na Escola

A secretaria de educação paulista reconheceu, em seus sítios institucionais e documentos oficiais, que atualmente uma das maiores demandas sociais é a melhoria da

qualidade da educação (SÃO PAULO, 2010). Por tal desenvolveu o Programa de “Mais Qualidade na Escola”, tendo como referencial O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴⁷, do Governo Federal, e o movimento da sociedade civil “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE)⁴⁸, para buscar atender essa demanda caracterizada pela própria secretaria de educação como essencial.

A partir do Programa “Mais Qualidade na Escola”, de 2008, foram propostas metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino e, junto com

⁴⁷ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>

⁴⁸ Fundado em 2006, o Todos Pela Educação, segundo o seu site institucional, é um movimento da sociedade civil brasileira que apresenta como missão contribuir para que, até 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Autodeclarado apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.

Declara que os seus objetivos são de propiciar condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos através do delineamento de cinco metas, as quais devem ser cumpridas até 2022. As cinco metas são:

- Meta 1 Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
- Meta 2 Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
- Meta 3 Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano
- Meta 4 Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído
- Meta 5 Investimento em Educação ampliado e bem gerido

Em 2010, foram definidas 5 Bandeiras para impactar positivamente a qualidade da Educação Básica no país na direção do cumprimento das 5 Metas. As bandeiras do movimento são:

- Formação e carreira do professor
- Definição dos direitos de aprendizagem
- Ampliação da exposição dos alunos ao ensino
- Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional
- Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação

, em 2013, articulando-se com as metas e as bandeiras, foram identificadas 5 Atitudes visam embasar a melhoria da qualidade da educação brasileira.

- Valorizar o professor, a aprendizagem e o conhecimento
- Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola
- Colocar a Educação escolar no dia a dia
- Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos
- Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens

O Todos Pela Educação entende que o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura. Assim pregam que o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados na obtenção das mesmas Metas, Bandeiras e Atitudes e alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – poderão encontrar as melhores soluções e as condições efetivas para que elas sejam implementadas. Atua assessorado, produzindo conhecimentos, promovendo grupos de trabalho e ações educativas na busca das metas que traçou a partir de parcerias com empresas e instituições públicas e privadas.

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam a meta de longo prazo. As metas anuais elaboradas para cada escola servem como um guia da trajetória que as escolas devem seguir, fornecendo subsídios para as tomadas de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista, essas metas são baseadas no IDESP.

Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo espera que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade das escolas estaduais, segundo os critérios estabelecidos pelo IDESP. Na “Nota técnica do programa de qualidade na escola de 2010” está divulgado como as metas foram estabelecidas. Em primeiro lugar, estabeleceram-se metas de longo prazo para o IDESP das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As metas para 2030 são:

Quadro 04: Metas a Longo Prazo – IDESP

Metas de longo Prazo			
	4ª Série ou 5º ano do Ensino Fundamental	8ª Série do EF ou 9º ano Ensino Fundamental	3ª série do Ensino Médio
Meta para 2030	7,0	6,0	5,0

Tabela reproduzida Nota técnica do programa de qualidade na escola de 2010.

As metas objetivas propostas para as escolas públicas da rede estadual do estado de São Paulo é a de que elas atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação (SÃO PAULO, 2010).

Para o alcance das metas de longo prazo foram estabelecidas metas anuais para cada escola. Deste modo, cada escola possui metas intermediárias próprias, ou seja, metas anuais que consideram as peculiaridades da escola e que estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar⁴⁹.

⁴⁹ A SEESP disponibiliza o acesso aos resultados do IDESP apenas por escola através do endereço eletrônico http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2013.asp?ano=2013.

A partir de 2009, passou-se a considerar o adicional financeiro por qualidade, pago uma vez por ano aos professores e equipe escolar, considerando o desempenho das escolas no IDESP, o chamado bônus. Este adicional reflete a posição do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (Meta 2030), além do avanço da escola de um ano para o outro.

3.10 O Bônus

O SARESP foi criado com a finalidade de se instituir um sistema de avaliação que permitisse obter dados sobre o ensino por meio do rendimento escolar dos alunos dos ensinos fundamental e médio, gerando uma cultura de avaliação para possibilitar uma melhor tomada de decisão na hora de se decidir políticas educacionais que auxiliassem nas ações de capacitação continuada dos educadores e demais profissionais do ensino (SEESP 2001). Por outro lado, muitos críticos apontam que muitas ações da SEESP, entre elas o SARESP, não passam de mais um teste, mais uma prova que busca aferir os conhecimentos dos conteúdos disciplinares dos alunos e fazer um mero escalonamento das notas de forma mercantil e propagandista, não correspondendo ao real contexto do cotidiano escolar.

Novais (2009), em seu trabalho sobre as políticas educacionais paulistas, entrevistando os professores da rede, obteve uma percepção crítica dos docentes acerca do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a concessão de uma gratificação financeira denominada bonificação por resultados, designada pelos docentes simplesmente de *bônus*.

Segundo a SEESP, as escolas deverão alcançar metas previamente fixadas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP). Serão avaliados também as faltas docentes e o cumprimento de carga horária dos profissionais. O objetivo é oferecer incentivo real a toda a equipe da escola, considerando o esforço e o resultado obtido pela unidade. (São Paulo: Imprensa Oficial, 2008a, p. 03).

Assim, interligado ao desempenho dos alunos, o *bônus* é concedido aos professores, diretores, supervisores, dirigentes regionais de ensino e demais membros da equipe escolar. O cálculo do bônus se dá através da utilização do IDESP das unidades escolares, o qual utiliza na sua composição as taxas de evasão escolar e os resultados do SARESP; ou seja, escolas que atingem as metas estabelecidas e que tenham tido maior

fluxo escolar terão professores e equipes escolares com maiores gratificações financeiras do que as escolas que não atingirem as metas e/ou tenham tido grande número de reprovações.

Cabe ressaltar que a vinculação entre o cumprimento de tais ações e a concessão do bônus é baseado em critérios difusos e pouco objetivos. Para o recebimento desses bônus a escola acabou se convertendo em depositária e executora de ações que, na maioria das vezes, lhes eram estranhas, o que exerceu um grande impacto sobre a ação docente, bem como sobre a organização da escola. Em um quadro marcado pela progressão continuada, muitas vezes as escolas acabam aprovando muitos alunos para que o fluxo escolar da escola seja ótimo e direciona apenas os melhores alunos a participarem do SARESP, possibilitando que a escola receba um melhor bônus, dado os critérios para a bonificação por resultados (MOREIRA e ANGELO, 2007; NOVAIS, 2009; SANFELICE, 2010).

3.11 Considerações

Essa breve e sumária retrospectiva das administrações adotadas na rede estadual paulista de ensino, a partir de meados dos anos 90, não deve ser considerada como uma análise minuciosa acerca das políticas educacionais adotadas para a escola pública em São Paulo, pois tal intenção exigiria, obviamente, uma pesquisa voltada exclusivamente para este fim, com recortes temporais bem definidos e considerando o contexto mais amplo da política educacional em curso no país. A intenção desta retrospectiva foi de apontar um quadro mais geral de como as políticas educacionais no estado se delinearam nas duas últimas décadas e como contribuíram para a construção de uma concepção de qualidade da educação a ser buscada pelo governo paulista, além de possibilitar um entendimento do contexto no qual o “curso de formação” foi concebido e colocado em prática.

É inegável o esforço do governo estadual, através da sua Secretaria de Educação, em criar critérios objetivos para a melhoria da sua qualidade de ensino, e mecanismos de aferição de tal qualidade, mesmo que tais programas e ações da SEESP muito tenham se adequados aos princípios neoliberais amplamente difundidos na década de 90.

A SEESP evidencia que a qualidade está intimamente ligada ao processo de aprendizagem dos conteúdos, como os alunos estão aprendendo e se estão aprendendo, adotando o critério quantitativo para essa aferição, o que é comprovado pelas avaliações

e índices aplicados no estado. Assim é através de números, que medem quantos alunos acertaram determinada questão, que cobrava certo conteúdo e habilidade cognitiva, que fica estabelecido o quanto a escola pública ganhou em termos de qualidade. A qualidade aqui está atrelada aos conteúdos curriculares estabelecidos pelo sistema estadual de ensino. O argumento institucional é de que o saber, ou seja, o ensino-aprendizagem, está pautado principalmente em se transmitir os conteúdos curriculares.

No meio dos anos 2000, em decorrência dos baixos índices de desempenho aferidos em exames como SAEB, SARESP e PISA, a secretaria de educação paulista admitiu a necessidade de uma intervenção para reverter tal conjuntura, com a adoção de medidas imediatas, entre elas, a implementação de uma nova proposta curricular com “princípios estabelecidos em pilares pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais que refletem as pesquisas, as teorias e as necessidades educacionais” (São Paulo, 2008b. p. 31).

A proposta curricular foi produzida por especialistas de cada área, sem a participação efetiva do professorado e, para cada proposta, foram elaborados materiais de apoio para os docentes e os alunos. O professor passou a receber um material pronto para trabalhar com os alunos, com sugestões de materiais didáticos e alternativas metodológicas. A cada bimestre do ano de 2008, os professores receberam cadernos bimestrais por disciplina/série, cujo conteúdo deveria ser seguido para que fossem implantados efetivamente em sala de aula os processos descritos na Proposta Curricular. Nos Cadernos do Professor há orientações específicas para aplicação das atividades junto aos alunos (São Paulo, 2008b, p. 33).

Entre as políticas educacionais colocadas em prática, a avaliação do aprendizado se destacou e atrelada à proposta curricular estadual, foi uma das principais ações implementadas na rede. A concepção de um Estado avaliador ou educador se consolida com força, nos remetendo à ideia de cultura de desempenho. Acerca do processo de avaliação do desempenho na educação básica, lembra Martins (2003) que a avaliação externa realizada sobre o desempenho das escolas – a despeito de sua legitimidade como prerrogativa política de aferição dos usos feitos dos recursos públicos – não capta toda a complexidade e tampouco as características qualitativas do universo escolar, isto é, sua cultura, seus valores, a interação e os conflitos entre os pares e entre estes e a comunidade. Mesmo que seja mantida, essa prerrogativa deve ser reorientada e utilizada conjuntamente com outros procedimentos institucionais complementares que permitam

a instauração de mecanismos democráticos de desenvolvimento da autonomia escolar, pois criaria imensas possibilidades internas de reflexão sobre a prática profissional dos atores envolvidos. (MARTINS, 2003, p.544)

Por outro lado, há os defensores de aspectos positivos no uso das provas e índices como indicadores de qualidade da educação, como aponta Joana Buarque Gusmão (2010). As avaliações passam a ser encaradas como eixos estruturantes de políticas e práticas calcadas na busca da qualidade, pois os resultados dos testes e índices correlatos passam a ser reconhecidos como indicadores dessa qualidade da educação; logicamente que uma qualidade baseada em índices de acertos em testes dá margem a limitações e distorções no uso dos resultados das provas e dos índices.

Outros aspectos positivos que a autora destaca são o fato das avaliações da aprendizagem já estarem consolidadas internacionalmente, sendo amplamente incentivadas, e a capacidade das provas de garantirem o direito à aprendizagem, mesmo que muitas vezes esse aprendizado possa se tornar mecânico, instrumental. Além disso as provas e os índices nelas baseados muitas vezes podem constituir instrumentos de gestão de políticas públicas. Outra capacidade atribuída às provas em larga escala é a de assegurar ao estudante a garantia do direito de aprender o que seria esperado, já que as provas diagnosticariam uma situação de aprendizagem dos conteúdos.

Um ponto que se faz necessário destacar é a capacidade das provas de interferirem no currículo das escolas, o que se relaciona à existência e ao alcance do risco de as escolas reduzirem o ensino aos conteúdos monitorados pelos testes. A definição do currículo pode se reduzir apenas a um mecanismo para se buscar os efeitos indesejados e garantir os saberes cobrados em testes e avaliações. Dessa forma, as avaliações poderiam estar criando uma dinâmica de treinamento dos estudantes para responderem aos testes, além de criar um ambiente de competição entre docentes e escolas, principalmente em contextos baseados em remuneração por desempenho nessas avaliações.

As provas podem, sim, estruturar as ações pedagógicas e essas por sua vez estruturar as provas; o risco está nas escolas se concentrarem exclusivamente no ensino do que é monitorado nas avaliações que medem justamente o que se espera que os estudantes saibam. Assim as escolas podem passar a concentrar seus esforços nas respostas para as provas, alheando-se das demais aprendizagens necessárias em busca de uma outra concepção de qualidade (MARTINS, 2003; GUSMÃO 2010).

Capítulo 4

O “CURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA” DE PROFESSORES ENQUANTO PROJETO COMPONENTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PAULISTA

Após fazermos uma rápida contextualização sobre a expansão do ensino brasileiro, principalmente no que se refere ao número de vagas, influenciado pelo contexto internacional a partir do final da década de 1980; discutir a relação expansão *versus* qualidade da educação, tentar trazer um entendimento para o que seria esse termo “qualidade” e apresentar as políticas educacionais paulistas colocadas em prática pelos governos do PSDB no estado de São Paulo desde 1995, enfim começaremos a analisar o “Curso de Formação Específica” de professores, nosso objeto de estudo, o qual integrou a terceira fase do Concurso Público para professor de educação básica II do estado de São Paulo no ano de 2010 e que dá continuidade às políticas públicas em educação paulistas supracitadas. Assim neste capítulo nos dedicaremos a descrever o mesmo e os referenciais metodológicos utilizados para o seu estudo.

4.1 O que é Política Pública

Para fins do presente trabalho é importante definirmos neste momento o nosso entendimento de Política Pública para que possamos justificar o nosso objeto e apresentar a metodologia de análise do mesmo. Ao se abordar tal área sempre é feita a ressalva de que tal termo deve ser trabalhado com cuidado, pois apesar de ser um conceito muito debatido e estudado na ciência política, ele não possui uma definição clara e hegemônica, podendo ter algumas variações dependendo dos distintos autores e estudiosos da área.

Dessa forma, ao nos propormos explorar a área das Políticas Públicas, precisaremos antes clarear o que entenderemos por tal nesse trabalho, assim adotaremos as considerações feitas por Secchi (2010) nesse quesito, após o mesmo debater com inúmeros autores clássicos da área. A escolha referencial aqui exposta se dá em decorrência do trabalho do referido autor ser de caráter exploratório da temática, no qual é apresentado de forma simples e direta os conceitos básicos das Políticas Públicas já consolidados na literatura referente ao tema.

Em seu trabalho *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos*, o autor primeiramente retoma uma questão fundamental levantada por BOBBIO (2002), sobre o termo política. Este último possui duas conotações, as quais muitas vezes passam despercebidas na língua portuguesa, mas não na língua inglesa. Em inglês o termo política pode ser desmembrado em *politics* e *policy*. *Politics* seria entendido como a atividade e a competição política, entre atores e partidos, sendo uma atividade ligada ao exercício e manutenção dos recursos necessários ao exercício do poder nas sociedades humanas.

Já o termo *policy*, estaria ligado as orientações e diretrizes para a decisão e a ação no campo das relações humanas. Secchi (2010) afirma que o termo Política Pública está ligado a esta última definição, pois a mesma é uma diretriz elaborada para o enfrentamento de um problema público, pois quando é elaborada uma política dessas é para se tratar e/ou resolver um problema tido como coletivamente relevante, sendo uma dimensão mais concreta de atuação da política.

Ainda nos apoiando em Secchi (2010) há duas abordagens fundamentais para a definição do termo política pública. A primeira é a Abordagem Estatista, na qual o Estado possui o monopólio da elaboração e aplicação de uma política pública e há também a abordagem multicêntrica, a qual considera que se o problema a ser sanado é coletivamente relevante, qualquer ator além do Estado pode implementar uma Política Pública. Assim além do ator estatal são consideradas como Redes de Políticas Públicas as organizações privadas, as ONGs e os organismos multilaterais, entre outros.

Optaremos neste trabalho por incorporar a abordagem multicêntrica, mesmo admitindo que o Estado se destaca em relação a outros atores no estabelecimento de Políticas Públicas e estarmos nos debruçando sobre uma Política implementada pelo ator estatal.

Apresentada as ressalvas acima podemos então afirmar que a essência conceitual das Políticas Públicas é o um problema público que se apresenta na esfera coletiva da sociedade tendo como sua intenção responder a tal dificuldade, dando à política seu adjetivo de público (RUA, 2009; SECCHI, 2010).

Por fim se é um problema público e seu enfrentamento é o que se busca sanar, Secchi (2010) recorre a Sjoblom (1984) para definir “problema”. Este é tido como sendo a diferença entre a situação atual e a situação ideal possível, ou seja, quando o

status quo é considerado inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor.

Assim, de forma resumida, uma Política Pública busca resolver uma situação entendida como problemática que afeta a percepção de muitos atores relevantes, os quais podem ser indivíduos, grupos ou organizações que desempenham algum papel na arena política.

O presente trabalho assim objetiva analisar uma política pública em educação se assentando metodologicamente na análise da mesma enquanto um caso. O caso consiste no objeto de observação, um fenômeno delimitado no tempo e no espaço, a ser observado como um fenômeno no campo social, teórica e praticamente (dados observados na realidade embasados teoricamente na sua interpretação). Assim faremos a construção da pesquisa com base em uma realidade delimitada (YIN, 2005).

A opção por procedermos com um estudo de caso se deu, pois essa forma metodológica permite descrever a complexidade de situações estudadas, sendo que a coleta de informações específicas e detalhadas permitem uma pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro do seu contexto real Gil (1991).

A análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão das particularidades do mesmo, proporciona a vivência da realidade, possibilitando responder questões “como” e “porque” determinadas relações e fenômenos ocorrem, neste tipo de pesquisa utiliza-se a observação, entrevistas e dados documentais: “no que se refere ao conceito de estudo de caso: é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto” (YIN, 2005 p. 155).

Ainda sobre o estudo de caso na perspectiva de André (2005), o conhecimento gerado a partir desse tipo de estudo é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Por causa desses argumentos acreditamos que o estudo de caso é uma forma metodológica muito pertinente na análise de políticas públicas.

Sem nos delongarmos no universo conceitual das políticas públicas e do estudo de caso passaremos à apresentação do problema público a ser estudado no presente trabalho e a metodologia de análise do nosso objeto de estudos.

4.2 O Programa Mais Qualidade na Escola

Dando continuidade ao pacote de reformas educacionais da gestão José Serra (2007-2010) foi lançado em maio de 2009, através da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), na figura do seu secretário de educação Paulo Renato Costa Souza, o Programa “Mais Qualidade da Escola”, o qual tinha como objetivo institucional a promoção da melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, sob o argumento de que todo o aluno tem direito à uma educação de qualidade (SÃO PAULO, 2011).

Entre as suas principais medidas estavam o decreto N.º 54.556 de 16/07/2009⁵⁰, e as leis complementares N.º 1.093⁵¹ e N.º 1.094⁵² de 16/07/2009. O referido decreto estabeleceu uma periodicidade para a realização de concursos públicos de provas e títulos para o provimento de cargos de Professores Educação Básica II na rede estadual de ensino. É sabido que o elemento professor é central para a garantia de uma educação de qualidade, sendo que no ano de 2009, 43% dos 230 mil professores da rede estadual paulista eram OFAs (Ocupante de Função Atividade), ou seja, admitidos em caráter temporário e, sendo que muitos deles se aposentavam nessa situação, o que revela o caráter nada temporário dessas contratações. Temos assim, grosso modo, dois grandes grupos de professores na rede estadual paulista: os efetivos e os não efetivos. O decreto N.º 54.556 tenta responder a essa situação no estado (NOVAES, 2009).

Segundo o Decreto, em seu Artigo 1º, “os concursos públicos de provas e títulos para provimento de cargos de Professor de Educação Básica II – PEB II na Rede Estadual de Ensino serão realizados sempre que findar a validade do concurso anterior para o provimento desses cargos (...)”, garantindo uma atualização constante dos quadros docentes da rede pública estadual de ensino básico. Ainda segundo o Decreto, em seu artigo único, “o primeiro concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de PEB II na Rede Estadual de Ensino que venha a ocorrer após a publicação

⁵⁰ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54556-16.07.2009.html>

⁵¹ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>

⁵² <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html>

do presente decreto terá prazo de validade por 2 (dois) anos, não sendo possível a prorrogação, salvo se houver remanescentes”⁵³.

Já as leis complementares N.º 1.093 e N.º 1.094 dispõem, respectivamente, sobre a contratação de servidores públicos por tempo determinado, e a criação de duas novas jornadas de trabalho para os docentes. Uma delas a jornada integral, com 40 horas de trabalho semanal, que atenderia a uma antiga reivindicação dos professores do estado e uma segunda, denominada de jornada reduzida, onde o docente trabalha 12 horas por semana.

Em relação a contratação de professores não concursados, os chamados “professores contratados” ou OFAs eles podem ser contratados por até 2 anos letivos seguidos segundo o Parágrafo único do Artigo 25 da lei complementar 1.093: “No caso de função docente, observado o § 1º do artigo 7º desta lei complementar e o artigo 11 da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, as contratações a que se refere o “caput” deste artigo estarão automaticamente extintas após 2 (dois) anos letivos subsequentes ao que estiver em curso na data da publicação desta lei complementar”. Após o contrato de dois anos letivos, esses docentes precisariam ter um novo contrato de trabalho celebrado com a SEESP, mas não antes de 200 letivos de intervalo, a chamada “quarentena” explicitada no Art. 6 da referida lei complementar “É vedada, sob pena de nulidade, a contratação da mesma pessoa, com fundamento nesta lei complementar, ainda que para atividades diferentes, antes de decorridos 200 (duzentos) dias do término do contrato”.

Segundo publicação da APEOESP⁵⁴ o professor que teve o contrato extinto há menos de 200 dias, que foi aprovado em novo processo seletivo, deve ter o direito à contratação. A norma que estabelece a carência (artigo 6º da Lei Complementar nº 1093/09), argumenta o sindicato, é inconstitucional, pois fere os princípios da isonomia e da acessibilidade dos cargos públicos. Isso porque não pode ser vedada a nova contratação do professor que se submeteu a outro processo seletivo, em igualdade de

⁵³ O primeiro concurso pós-decreto foi realizado no ano de 2010, e todos os candidatos aprovados foram convocados para assumir os cargos, durante os anos de 2011, 2012 e 2013, desde que preenchidas todas as etapas e critérios para a contratação, entre elas o “curso de formação específica” objeto de estudo do presente trabalho. No ano de 2013 foi realizado novo concurso público para provimento de cargo efetivo de professores no estado, com as primeiras contratações ocorrendo no início do ano letivo de ano de 2014.

⁵⁴ Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP).

condições com os demais que participaram da prova, pois, caso contrário, esse docente estaria sendo penalizado por ter firmado anteriormente um contrato temporário com o Estado⁵⁵.

4.3 As Categorias de Professores Estaduais

Desde 1974 (Lei nº 500, 13/11/74⁵⁶) a Secretaria de Estado da Educação contrata professores temporários como uma alternativa à realização de concurso público. O que foi para resolver uma situação transitória tornou-se corriqueiro, uma forma de economizar com a folha de pagamento (NOVAES, 2009).

Naquela época, em que haviam mais de 30% de analfabetos no estado e para ser professor era preciso apenas ter completado o antigo Colegial (atualmente ensino médio) na modalidade magistério, existia uma falta de pessoal para lecionar em sala de aula e para organizar a administração das escolas. Era muito comum o professor efetivo ser colocado na condição de diretor da unidade escolar e para cobrir sua vaga não era possível fazer um concurso público, já que o professor que ocupava a direção não deixou de ser professor⁵⁷. Assim, criou-se a possibilidade de contratação temporária de servidores:

- I- para o exercício de função-atividade correspondente a função de serviço público de natureza permanente;
- II – para o desempenho de função-atividade de natureza técnica, mediante contrato bilateral, por prazo certo e determinado;
- III – para a execução de determinada obra, serviços de campo ou trabalhos rurais, todos de natureza transitória, ou ainda, a critério da Administração, para execução de serviços decorrentes de convênios.

Como a legislação considerou a necessidade permanente de professores com contratos temporários (professores contratados denominados ACT⁵⁸, hoje chamados

⁵⁵ Fonte: <http://apeoesp.wordpress.com/2013/02/04/quarentena-de-200-dias-para-fins-de-contratacao-do-professor-categoria-o-e-inconstitucional/>

⁵⁶ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/compilacao-lei-500-13.11.1974.html>

⁵⁷ Fonte: <http://apeoesp.wordpress.com/2013/02/04/quarentena-de-200-dias-para-fins-de-contratacao-do-professor-categoria-o-e-inconstitucional/>

⁵⁸ ACT (Admitido em caráter temporário).

OFA⁵⁹), o estado criou um sistema no qual esses professores gozariam da maioria dos direitos dos efetivos, com exceção da licença prêmio e da incorporação de gratificações ao salário, mas com a mesma carga de trabalho e responsabilidades.

Desde esse período até os anos 2000 houve uma redução significativa da quantidade de concursos públicos. Com a falta de concursos e a permanência dessa situação, muitos dos professores ACT se aposentaram pelo estado de São Paulo em condições mais precárias, se comparada a dos efetivos, sem jamais terem sido aprovados em um concurso público e não incorporando todos os benefícios dos concursados na sua aposentadoria.

A SEESP, através do estabelecimento das Leis complementares nº 1093 e 1094, de 17 de julho de 2009, sinalizou com a promessa de alterar esse panorama. Quem estava vinculado como OFA ao estado nesse dia passou a ser considerado “Professor OFA categoria F”. Quem não tinha vínculo nessa época, mas lecionou como OFA até o dia 16 de julho de 2009 passou a ser considerado “Professor OFA categoria L”. Quem entrou no estado como OFA depois de 17 de julho de 2009 é considerado “Professor Contratado pela Lei 1093”, dentro das categorias O e V.

Já a lei complementar 1094, a qual criou duas novas jornadas de trabalho docente, permitiu que os professores que já eram efetivos do estado pudessem solicitar, caso quisessem, a redução de carga de trabalho para uma jornada mínima de 10 aulas e 2 Htpc⁶⁰, com ou sem a possibilidade de carga suplementar (aumentar seu número de aulas no início do ano letivo). Como são efetivos, possuem a prioridade na escolha dos saldos das aulas remanescentes (aquelas aulas que sobram após a atribuição dos docentes efetivos), para composição de sua jornada suplementar.

Já os professores não efetivos passam a ser divididos em categorias diferentes, considerando as leis 1010/07⁶¹ e 1093/09. Todos os docentes não efetivos passam assim ser obrigados a se inscrever desde 2008 para um processo seletivo simplificado, a cada ano, em apenas uma diretoria regional de ensino, sendo nas escolas sede (professores com aulas atribuídas naquele ano e professores F em interrupção e exercício) e nas

⁵⁹OFA (Ocupante de função atividade).

⁶⁰ Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), que a partir de 2012 passou a ser chamado de Aula de Trabalho pedagógico coletivo (ATPC), com duração de 50 min.

⁶¹ <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>

diretorias de ensino (demais professores sem vínculo naquele ano letivo) para que eles sejam habilitados a poderem concorrer a atribuição das aulas remanescentes no ano seguinte. Esses professores devem completar sua inscrição, para realização da prova relativa ao processo seletivo simplificado, sempre via Internet, no endereço eletrônico da Fundação responsável pela prova. As notas obtidas na avaliação são somadas a chamada “pontuação” por tempo de serviço (aulas dadas na rede estadual) determinando assim a classificação dos professores não efetivos na atribuição das aulas que restaram após a atribuição dos professores efetivos no início do ano letivo.

No processo seletivo simplificado o professor/candidato pode se inscrever:

- 1) para o campo de atuação Classe e/ou,
- 2) para o campo de atuação Aulas, em até 2 (duas) áreas , sendo 1 (uma) disciplina por área:
 - a) Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Educação Física);
 - b) Ciências da Natureza e Matemática (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Biologia, Física e Química);
 - c) Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e/ou;
 - d) para o campo de atuação Educação Especial.

Os professores OFA considerados aprovados participarão das atribuições de aula no mês de janeiro, concorrendo ao saldo remanescente dos efetivos, dentro da sua classificação. Em caso de não serem aprovados, são eliminados do processo seletivo e teoricamente não poderiam lecionar na rede estadual naquele ano letivo. No entanto, pelo fato de que em algumas disciplinas e em determinadas regiões a quantidade de professores aprovados é insuficiente para atender às necessidades, e por conta das faltas e afastamentos dos docentes com aulas atribuídas o governo editou uma nova regra, que estabeleceu que os professores aprovados passam a ser classificados em uma primeira lista, dividida em duas categorias: professores F aprovados e demais professores candidatos a contratação aprovados, e os docentes reprovados ficariam em uma lista de espera, caso demonstrem interesse (cadastro emergencial), classificados pela pontuação obtida na prova, também podendo assumir aulas, caso tenha saldo, que venha a surgir durante o ano letivo, desde que nenhum candidato aprovado no processo seletivo simplificado apareça na atribuição.

Assim os professores da categoria “F” são aqueles admitidos pela lei 500/74 e considerados estáveis pela lei 1010/07 e são os primeiros a escolher as aulas, após os

efetivos, caso sejam aprovados no processo seletivo simplificado. Esses professores mantêm os direitos que tinham em 2007, até a sua aposentadoria pelo estado, e têm direito a jornada mínima de um cargo, que o estado mudou de 20 para 12 horas/aula (10 aulas+2 Htpc). Em caso de serem aprovados e não houver saldo de aulas para eles, o estado os encaminhará para as escolas para, sem uma sala de aula definida, atuarem como professores “volantes”, fazendo a função de eventuais, ou seja, professores que são alocados para cobrir faltas ocasionais de professores com aulas atribuídas.

Caso eles não sejam aprovados no processo simplificado, mantêm do direito de cumprir uma jornada de 12 horas divididas em todos os dias da semana, em atividades de substituição eventual e/ou outros trabalhos administrativos na sua unidade de ensino, sob pena de serem desligados do Estado e perderem os direitos garantidos pela lei 500/74 (artigo 35).

Tais professores apesar da manutenção de uma carga mínima de 12 horas, mesmo que em trabalhos administrativos /ou como professores eventuais, continuam não sendo professores efetivos, sendo reconhecidos como estáveis. Por tal, esses professores devem obrigatoriamente, fazer sua inscrição e a prova do processo seletivo simplificado do estado, sob pena de perderem a estabilidade.

A partir de 2010 e para os anos seguintes, até que se mude a lei, os professores da categoria F que forem aprovados não precisarão mais fazer a prova, salvo se eles tiverem interesse de melhorar a sua nota para a classificação final para a atribuição de aulas, pois sua classificação no processo simplificado determina sua posição na escolha de aulas.

Vale lembrar que apenas os professores da categoria F, independentemente se passaram ou não na prova, desde que a realize, têm o direito de exercer uma jornada de 12 horas em alguma escola que o Estado determinar, só que os reprovados podem apenas atuar em atividades de apoio pedagógico, sem poder lecionar. Nesse caso, serão obrigados a fazer novamente essa prova no ano seguinte, até conseguir a aprovação. Se não tiverem a habilitação necessária (diploma superior de licenciatura plena na disciplina), teriam o prazo de um ano para apresentarem seus diplomas, sob a pena de serem enquadrados na próxima categoria.

Já os professores categoria “L” são aqueles admitidos pela lei 500/74 entre junho de 2007 e julho de 2009 e hoje são considerados temporários, contratados pelo INSS, apenas pelo período do ano letivo, sem registro na carteira de trabalho e sem FGTS. São

selecionados entre os que forem aprovados no processo seletivo, para lecionar as aulas que sobrarem depois que a categoria F atribuir. Ou seja, eles apenas têm a premência de atribuir as aulas restantes na frente dos OFAS categoria O.

Por fim os professores contratados pela lei 1093 – categorias “O” e “V” entraram na rede estadual depois de 16 de julho de 2009. Os professores da categoria O foram aprovados no processo simplificado e serão os admitidos caso sobre saldo de aulas, ou em contratos temporários de substituição aos professores afastados em licenças superiores a 15 dias ou por prazo determinado até o fim do ano letivo. Esses professores serão contratados pelo INSS, apenas para o período do ano letivo, sem registro em carteira ou FGTS e ainda tendo que cumprir um período de 200 dias letivos sem poderem ser contratados, entre o término de um contrato e a renovação de outro.

Por fim os professores das categorias V, aprovados ou não no processo simplificado, seriam contratados para substituições de caráter eventual, apenas para lecionar as aulas em caso de falta do professor com aulas atribuídas. Tais professores recebem apenas por aulas dadas, não são contratados pelo INSS, sem registro em carteira ou FGTS, sem remuneração de férias de meio de ano, fim de semana, não recebem auxílio transporte, alimentação entre outros benefícios, pois não tem contrato estabelecido. Assim podemos resumir:

A = Efetivo (Titular de Cargo)

F = Docente OFA – Com aulas em (02/06/07), data da Lei Complementar 1.010/2007.

L = Docente OFA – Com aulas após (02/06/07), data da Lei Complementar 1.010/2007 e antes de (17/07/09) Lei Complementar 1.093/2009.

O = Docente OFA – Candidato à admissão após (17/07/2009), data da Lei Complementar 1.093/200.

V = Docente Eventual – Vinculado em (02/06/2007) da Lei Complementar 1.010/2007⁶².

4.4 O Concurso Para PEB II

Ainda dentro do Programa “Mais Qualidade na Escola”, a lei complementar N.º1094 também criou 80 mil novos cargos de professores de educação básica no

⁶² Fonte: <http://professortemporario.wordpress.com/2011/09/11/acaixa-preta-da-educacao-no-estado-de-sao-paulo/>

estado, conforme seu artigo 6º: “Ficam criados, na Tabela II, do Subquadro de Cargos Públicos (SQC- II), do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, 80.000 (oitenta mil) cargos de Professor Educação Básica II, Faixa 2, Nível I, Tabela III, da Escala de Vencimentos - Classes Docentes, a que se refere o inciso I do artigo 32 da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997”.

Com essas medidas foram publicadas no Diário Oficial do estado de São Paulo de 25/12/2009 as Instruções especiais da Secretária da educação do estado de São Paulo (SEESP), na qual o secretário de estado da Educação expediu e tornou público as Instruções Especiais que regeram o Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de 10.083 (dez mil e oitenta e três) cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso, de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, para as disciplinas de Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial – Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual.

O concurso se daria conforme o determinado no artigo 7º da Lei Complementar N.º1094 de 16 de julho de 2009, a qual definiu que os concursos para os quadros do magistério da SEESP se dariam em três etapas sucessivas:

- Primeira Etapa – Prova – Provas Objetivas, de caráter eliminatório e classificatório.
- Segunda Etapa – Títulos – Avaliação de títulos, de caráter classificatório.
- Terceira Etapa – Curso – Curso Específico de Formação e uma Prova de Aptidão relacionada aos conteúdos do curso específico, de caráter eliminatório.

A terceira etapa acima referida, nosso objeto de estudos, foi a grande novidade dos concursos para professor, pois refletiu o estabelecimento de novas regras para o ingresso de profissionais na rede. Depois de selecionados nas provas objetivas de conhecimento e na avaliação de títulos, os candidatos a docentes efetivos, obrigatoriamente teriam que passar por um curso de capacitação para o exercício do magistério, oferecido pela Escola de Formação de Professores do Estado, distribuídos em quatro meses de aulas. Durante este período, os candidatos receberam 75% do salário inicial da categoria que no ano de 2010 correspondia a R\$1.491,62.

Segundo o então secretário estadual da educação, as medidas colocadas em prática a partir do programa “Mais Qualidade na Escola”, proporcionariam o enfrentamento “com muito vigor um problema fundamental da educação, que é

melhorar a preparação do professor para a atuação na sala de aula" e da falta de professores efetivos na rede⁶³.

4.4.1 A Escola de Formação de Professores “PAULO RENATO COSTA SOUZA”

Segundo o sitio institucional da SEESP foi criada em 2009, através do Decreto 54.297, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP) a qual é integrante do Programa “Mais Qualidade na Escola”. A sua missão é oferecer cursos de formação continuada aos funcionários da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, presentes nos órgãos centrais e vinculados, nas 91 Diretorias de Ensino do estado e nas suas mais de 5.300 escolas, para a melhoria da qualidade do ensino público do Estado de São Paulo.

No que concerne ao concurso público de ingresso de professores nos quadros da SEESP, a EFAP se tornou responsável por ofertar o “curso de formação específica”, pois por determinação legal assumiu as atividades de treinamento e aperfeiçoamento do Magistério estadual, as quais até então estavam dispersas entre os órgãos pertencentes a estrutura da Secretaria da Educação.

Utilizando uma infraestrutura tecnológica composta por ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração on-line e uma rede de videoconferências, a EFAP implementa e estrutura cursos com o foco no aperfeiçoamento e no desenvolvimento profissional dos servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Assim os cursos e treinamentos da EFAP combinam ensino a distância, por meio de um sistema de vídeos conferências da Rede do Saber e ambientes virtuais de aprendizagem, com atividades presenciais e em serviço⁶⁴.

4.4.2 A Rede do Saber

A Rede do Saber, segundo a SEESP, originou-se da necessidade de oferecer formação em nível superior aos cerca de 7.000 professores efetivos da 1ª à 4ª série da

⁶³ Texto baseado no divulgado pelo site:

<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=202949> acessado em 10 de março de 2013.

⁶⁴ Texto baseado no divulgado pelo site:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=6257> acessado em 25 de março de 2013

rede pública estadual de ensino, atendendo ao disposto pela Lei N.º9394/96 (LDB)⁶⁵. Para atender a esse contingente de professores, a SEESP estruturou uma série de recursos de videoconferência, teleconferência, ferramentas de gestão e ambientes colaborativos na internet, através de parcerias com Universidades paulistas como a USP, PUC-SP e a Unesp.

O Programa de Formação Universitária, para docentes da educação básica sem diploma de ensino superior, desenvolvido entre os anos de 2001 e 2002 justificou a ampliação da infraestrutura criada para poder atender a todos os profissionais que compõem os quadros da SEESP em outras ações como formação continuada e treinamentos. Dessa forma, em maio de 2003 foi inaugurada a Rede do Saber. A partir do programa “Mais Qualidade na Escola” (2009) e as ações que surgiram a partir do mesmo, desde 2009, a Rede do Saber passou a integrar a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza, criada pelo Governo do Estado de São Paulo para o aperfeiçoamento, capacitação e/ou formação dos docentes da rede pública de ensino, tendo como mote, segundo o então secretário de educação, o objetivo de “complementar o conhecimento dos professores de modo semelhante aos cursos de especialização”⁶⁶.

4.5 O “Curso de Formação Específica” de Professores

O Programa “Mais Qualidade na Escola”, através da lei complementar 1094 determinou uma nova forma de ingresso de candidatos aos cargos no quadro do magistério da SEESP. Os postulantes a cargos efetivos prestaram no início do ano de

⁶⁵ A Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, referente a formação docente estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A LDB explicita a premência de diploma em educação superior para a atuação enquanto professor na educação básica, corroborando tal a Comissão de Educação do Senado aprovou em 06/07/2010 projeto de lei que torna obrigatório o diploma de nível superior para professores da educação básica. Até então a exigência ocorria e apenas para docentes do ensino médio. O projeto estabeleceu que os professores que têm licenciatura em magistério, sem curso superior, poderão ministrar aulas somente na educação infantil (creches e pré-escolas) e nas cinco primeiras séries do ensino fundamental. Os professores com formação em magistério vão ter o prazo de seis anos para graduarem-se no nível superior.

⁶⁶ Texto baseado no divulgado pelo site:

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=183>

2010 concurso público realizado em três fases, sendo a primeira constituída por prova objetiva (de caráter eliminatório e classificatório); a segunda, por avaliação de títulos (caráter eliminatório); e a terceira, composta por Curso de Formação Específica, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, e prova de aptidão, conforme o disposto na lei complementar 1094.

O curso foi realizado a distância e tinha como objetivo contribuir para que a atuação dos futuros professores ingressantes da rede pública fosse coerente com a política educacional vigente no estado, baseada, na nossa leitura, pelo currículo oficial recém implementado e nos materiais de apoio desenvolvidos para tal (os cadernos do aluno e do professor), pela política de avaliação (via SARESP) que passa a ser baseada nesse currículo e pelo IDESP, índice que escalona a qualidade das escolas públicas paulistas obtido pela congregação dos resultados do SARESP e pelos índices de fluxo escolar das unidades escolares.

O concurso PEB II de 2010 teve 260 mil inscritos para a prova de conhecimentos (primeira etapa do concurso), que possuía como critério para a convocação e continuidade no certame, habilitando os candidatos para o “curso de formação específica”, uma pontuação mínima de 50 % (cinquenta) ou o acerto de 40 (quarenta) questões.

No ato da inscrição os candidatos escolhiam entre a 1ª Região (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo – COGSP) ou a 2ª Região (Coordenadoria de Ensino do Interior – CEI) como local de lotação em uma eventual aprovação no concurso, porém sem saberem quantas vagas seriam disponibilizadas para a disciplina que eles concorriam em cada uma das regiões. Após a primeira etapa os aprovados foram classificados por ordem decrescente da nota final obtida, correspondente à soma da nota da prova com os pontos atribuídos aos títulos⁶⁷.

O Curso de Formação Específica, como fase obrigatória do Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo de Professor Educação Básica II (PEB II) foi oferecido nos anos de 2010, 2011 e 2012, os cursistas foram convocados a participar seguindo-se a estrita ordem de classificação na prova objetiva de conhecimentos, as convocações foram realizadas em três etapas, dada a capacidade do estado em absorver

⁶⁷ Fonte: <http://www.imprensaoficial.com.br/suplementos/educacao/PebII2010Final/index.asp>.

e oferecer o curso de formação aos habilitados na prova de conhecimentos. No ano de 2012 findaram-se os candidatos aptos a realizar o curso e os que o realizaram e conseguiram aprovação neste foram encaminhados para a perícia médica, sendo que os também aprovados nesta etapa e que celebraram contrato de efetivação com a SEESP entraram em exercício no ano posterior ao que realizaram o “curso de formação” (anos de 2011, 2012 e 2013).

Segundo o Serviço Estadual de Informações ao Cidadão do governo do estado de São Paulo (SIC)⁶⁸ as contratações no período da primeira experiência do “curso de formação específica” ultrapassaram 20 mil docentes efetivados, muito acima das pouco mais de 10 mil vagas anunciadas no início do certame em 2010. Isso demonstra a necessidade da rede estadual por docentes e o esforço do estado em absorver todos os professores aprovados na primeira etapa do concurso para suprir essa demanda.

Tabela 07: Totalização de Docentes efetivados aprovados no concurso realizado em 2010 com início de exercício nos anos de 2011, 2012 e 2013.

ANO	TOTAL DE DOCENTES EFETIVADOS	TOTAL DE DOCENTES EXONERADOS	PERCENTUAL EFETIVADOS X EXONERADOS
2011	5.904	1.667	28%
2012	9.530	1.290	14%
2013	5.522	496	9%
Total geral	20.956	3.453	16%

Fonte: Cadastro Funcional da Educação. SEESP em Atendimento ao SIC SP 62974146333 - SIC SEESP 140512414. Data base: 31/05/2014.

OBS: Foram computadas as exonerações apenas dos docentes que entraram em exercício nos anos de 2011, 2012 e 2013.

4.5.1 A Organização do “curso de formação específica”

O “Curso de Formação Específica” foi composto de duas etapas, sendo a Etapa 1 comum a todos os cursistas, compreendendo a formação na área pedagógica e a familiarização com a estrutura da Secretária da Educação. Já a etapa 2 foi específica

⁶⁸ . Dada a Lei de Acesso à Informação, instituída pela Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, e o decreto estadual que a regulamenta, nº 58.052, de 16 de maio de 2012 foi criado o Serviço de Informações ao Cidadão – SIC, no qual é possível solicitar documentos e dados relativos aos órgãos e entidades da Administração Pública Paulista. Fonte: <http://www.sic.sp.gov.br/>

para a(s) disciplina(s) em que o cursista se inscreveu; compreendendo a formação nos conteúdos de cada especialidade e em Educação Especial. Contou ainda com três encontros presenciais e uma prova presencial ao final.

O Curso de Formação teve carga horária de 360 horas divididas em dezoito módulos de 20 horas cada, sendo um módulo equivalente a uma semana de trabalho. Sua organização se deu em 4 (quatro) períodos de um mês cada, sendo o primeiro mês correspondente aos módulos de 1 a 4 e ao primeiro encontro presencial; o segundo mês correspondente aos módulos de 5 a 8; o terceiro correspondente aos módulos de 9 a 13 e ao segundo encontro presencial e por fim o último correspondente aos módulos de 14 a 18 e ao terceiro encontro presencial.

Cada módulo era composto de conteúdos digitais, referências bibliográficas e de um conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelo cursista ficando disponível para os mesmos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA-EFAP, acessado através do seguinte endereço eletrônico: www.escoladeformacao.sp.gov.br/concursopebii.

Cada módulo tinha início às 5h de quarta-feira e término às 23h59 da terça-feira da semana seguinte. Não havendo como realizar as atividades dos módulos após o horário e datas estipulados em cronograma. No horário da meia-noite às 4h59 das quartas-feiras, o AVA-EFAP ficava inoperante para manutenção periódica do ambiente.

4.5.2 A Operacionalização do Curso

A Etapa 1, comum a todos os cursistas, foi desenvolvida em 160 horas, divididas em oito módulos, e abordava os conhecimentos gerais necessários para a compreensão do funcionamento da rede pública estadual e temas associados à atuação dos professores no contexto escolar, incluindo vivências escolares. Seus objetivos eram:

- Apresentar ao cursista o sistema, a estrutura e as características da rede pública estadual de ensino básico de São Paulo e suas articulações com as esferas municipal e federal de governo, no setor educacional;
- Apresentar, discutir e provocar a reflexão e o encaminhamento de propostas de superação de questões de caráter pedagógico e do cotidiano das escolas da rede pública estadual de Ensino Básico;
- Apresentar uma visão geral do curso, da estrutura da SEESP e da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;

- Apresentar as políticas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEESP, no que se refere ao currículo oficial, ao sistema de avaliação e à política de formação de professores;
- Abordar os desafios da sala de aula e do fazer pedagógico, trazendo temas que envolvam também a organização de situações de aprendizagem;
- Estudar características do jovem e do adolescente, da família e da comunidade, e refletir sobre a educação inclusiva;
- Estudar sobre a profissão docente e sobre perspectivas para a educação do século XXI⁶⁹.

Já a Etapa 2, denominada de Específica, foi distribuída em 200 horas de formação, em dez módulos para cada uma das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial. Cada cursista tinha acesso aos conteúdos específicos da disciplina para a qual estava concorrendo. Seus objetivos eram:

- Apresentar o Currículo, elaborado para a rede pública estadual, da disciplina para a qual o cursista estará concorrendo;
- Criar condições para que o candidato, caso aprovado, possa implementar o currículo da disciplina em que é especialista e utilizar os materiais desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno;
- Promover a vivência e a reflexão sobre as situações de aprendizagem e metodologia de trabalho propostas nos Cadernos do Professor e nos Cadernos do Aluno⁷⁰.

4.5.3 A Estrutura dos módulos

As atividades desenvolvidas pelos cursistas se deram por meio de:

- Questões objetivas: com a finalidade de avaliar a compreensão do cursista sobre o conjunto dos temas abordados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem definidas para o módulo;

⁶⁹ Reproduzido do documento “Manual do Cursista do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de educação Básica II – 2011” da SEESP que se encontra no Anexo II.

⁷⁰ Reproduzido do documento “Manual do Cursista do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de educação Básica II – 2011” da SEESP que se encontra no Anexo II.

- Questões discursivas: com caráter mais reflexivo, dando ao cursista a oportunidade de exercitar a inferência, a analogia, a relação entre conceitos, situações ou vivências;
- Fórum de discussão: colocando em debate o conjunto dos temas abordados, relacionando-o com questões do contexto atual. As questões eram de caráter reflexivo, demandando o posicionamento do cursista e criando a perspectiva de debate – sempre com a mediação de um professor tutor;
- Teste do tipo “Quiz”: avaliando a compreensão do cursista sobre os temas abordados no curso. Com questões pontuais, objetivas, diretas, sobre aspectos específicos do conteúdo abordado, com o objetivo de fixar conceitos e/ou dar destaque a aspectos relevantes que serão apreendidos;
 - Redação ou Projeto: registros de observação, reflexão e avaliação sobre um tema apresentado;
- Relatórios de Vivências: As vivências em alguma escola da rede estadual foram realizadas em dois momentos: o primeiro na Etapa 1 e o segundo na Etapa 2. Abordavam situações práticas propostas para o cursista realizar em escola pública estadual da SEESP, de sua escolha, desde que atendesse ao nível de ensino para o qual o cursista tivesse sido aprovado no concurso – Ensino Fundamental Ciclo II ou Ensino Médio –, com as vivências a SEESP visava estimular a observação, a reflexão, a avaliação e a proposição de encaminhamentos para situações reais dos seus futuros professores;
- Saiba Mais, Dicas, Para Refletir: links disponíveis no AVA-EFAP que têm como objetivo complementar os conteúdos abordados no módulo. Trazia biografias, sugestões de atividades e leituras relacionadas ao tema abordado naquele módulo⁷¹.

As atividades acima descritas eram contabilizadas como participação no curso. As questões objetivas eram corrigidas automaticamente pelo sistema, e as questões

⁷¹ Reproduzido do documento “Manual do Cursista do Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de educação Básica II – 2011” da SEESP que se encontra no Anexo II.

discursivas, fóruns, redações e projetos e relatórios de vivências validados por um professor tutor. O professor tutor atuava como um interlocutor nas questões a respeito do conteúdo do curso. A participação era aferida a cada mês, a partir das atividades cumpridas na plataforma de aprendizagem, ou seja, postadas no AVA-EFAP e validadas pelo professor tutor. Além das atividades mensalmente verificadas na plataforma AVA-EFAP, a frequência dos cursistas era aferida nos encontros presenciais, os quais contabilizaram três ao longo do curso, sendo permitida falta em apenas 1 deles. As convocações para os encontros presenciais eram publicadas no DOE (Diário Oficial do Estado) em até vinte dias anteriores à data do encontro.

Os cursistas fizeram os encontros presenciais nas Diretorias de Ensino (DE) referente à escolha de vaga ou em DE mais próxima desta. Os que já atuavam no Quadro Magistério da rede estadual de ensino fizeram os encontros presenciais nas Diretorias de Ensino de seu exercício ou em DE próxima.

Todos os cursistas receberam material impresso contendo o Currículo oficial do estado de São Paulo e os Cadernos do Professor e do Aluno correspondentes à disciplina na qual foi aprovado. Tal material seria utilizado nas atividades propostas ao longo do curso, para a familiarização do docente ingressante, já que era o mesmo utilizado em sala pelos professores e alunos da rede.

Após a semana destinada à realização do módulo, este era encerrado para envio de atividades, mas os seus conteúdos estariam disponibilizados para consultas, navegação e leitura, funcionando como uma ferramenta a mais na atuação do professor.

Para a conclusão do curso era necessário que o cursista:

- I. Cumprir, no mínimo, 75% do total das atividades propostas a cada mês de curso, incluindo as atividades na plataforma e os encontros presenciais; e
- II. Participasse integralmente de pelo menos dois encontros presenciais.

Durante o Curso de Formação Específica, o cursista teve o direito a uma bolsa de estudos que correspondia a 75% do salário inicial do cargo de Professor Educação Básica II – PEB II, em regime de 40 horas de trabalho por mês de curso. A bolsa de estudos era creditada mensalmente, após aferição da participação e da frequência do cursista nas atividades.

Após as 18 semanas de curso seriam considerados aptos a prestar a prova de aptidão presencial os cursistas que cumprissem, em cada mês de curso, e em todos eles, as condições de participação e frequência estabelecidas. A prova de aptidão era

presencial tendo caráter eliminatório e sendo composta por 50 (cinquenta) questões objetivas, sendo 20 (vinte) questões sobre os conteúdos da Etapa 1 e 30 (trinta) questões sobre os conteúdos da Etapa 2, totalizando 10 (dez) pontos, o cursista que atingisse a pontuação mínima de 5 pontos estava aprovado no curso de formação específica e consequentemente apto a contratação para exercer o magistério na rede estadual como funcionário público concursado.

Traçados os principais pontos que envolveram a formulação, o desenvolvimento e a implementação do “curso de formação específica” trataremos de analisa-lo no próximo capítulo enquanto um projeto componente de uma política pública em educação (o “Mais Qualidade na Escola”).

4.6 O Instrumental Metodológico

Apresentado o “curso de formação específica” a presente sessão se dedicará a indicar uma metodologia de análise para o nosso objeto e quais os elementos desta que iremos focar e utilizar como ferramentas para tal.

Como já apontado nossa proposta é analisar o Curso de Formação de Professores enquanto Política Pública, para tal utilizaremos, o estudo elaborado por Draibe (2001) em a *Avaliação de Implementação: esboço de uma Metodologia de Trabalho em Políticas*.

Segundo a própria autora este é um instrumental analítico simples, entretanto ele se mostra eficaz e consistente, especialmente quando utilizado como ferramenta auxiliar em pesquisas na área de Políticas Públicas.

São consideradas, pelo menos três etapas ou planos de trabalho em uma pesquisa. A primeira se refere às escolhas e/ou preferências do investigador, a segunda são os indicadores básicos das pesquisas de avaliação de resultados e de processos e por fim as alternativas que podem ser utilizadas nas avaliações de processos.

Adotamos tal metodologia no presente estudo, pois como rememorado por vários estudiosos (DRAIBE (2001); RUA (1998); SECCHI (2010)), no campo das Políticas Públicas há pouco consenso acerca dos seus conceitos básicos, isso implica que o analista deve declarar suas preferências e escolhas para ser entendido.

Reinteramos ainda que alguns elementos dessa metodologia não serão utilizados, mas é importante indicá-los aqui, mesmo que de forma superficial, pois podem suscitar

reflexões importantes ao longo do nosso estudo e de qualquer análise referente a uma política pública.

4.6.1 Preferências e decisões do pesquisador

Este primeiro item se refere a definição pelo pesquisador sobre quais instrumentais teóricos ele irá adotar na sua investigação. Segundo Draibe (2001), o estudioso de políticas públicas enfrenta primeiramente as decisões sobre os objetivos e o tipo de pesquisa que realizará.

É necessário dessa forma, traçar com clareza o objetivo, o tipo de pesquisa e o recorte programático que será analisado, pois enquanto política pública o objeto em estudo tem como objetivo uma dada intervenção na realidade social.

Ainda no que se refere a uma limpeza conceitual, a autora identifica que a Política Pública pode ser desmembrada em programas e projetos, sendo os programas as ações em que se desdobra dada Política Pública e os projetos uma unidade menor de ação, dentre as várias as quais integram o programa, conforme o exemplo:

“Tomemos um exemplo da política pública governamental brasileira. Se nos referimos à política educacional como conceito mais abrangente da intervenção na educação, o programa da merenda escolar constitui uma, entre tantas ações em que se desdobra aquela política, enquanto o projeto de descentralização do programa da merenda escolar constituiria uma unidade menor ainda de ação, entre as que integram o programa da merenda”. (DRAIBE, 2011.p.25)

Entre as decisões prévias do avaliador, se colocam a identificação do recorte programático do seu objeto, ou seja, irá ser analisada uma política, um ou mais programas dentro daquela política ou um projeto. A autora nos diz que teoricamente se pode avaliar tudo, mas sempre tendo em mente que estudos mais rigorosos de intervenções complexas e abrangentes são mais difíceis. Dessa forma os conceitos trabalhados por ela são mais adequados para o estudo de programas e projetos.

Colocadas as considerações acima, a partir de agora assumimos que o nosso objeto é um projeto dentro do programa “Mais qualidade na escola” de uma Política Pública que vem em resposta à sociedade no que se refere a qualidade e efetividade do ensino público paulista. Esse projeto é uma ação pontual dentre várias colocadas prática

pelo estado de São Paulo para melhorar os índices qualitativos da educação paulista. A intencionalidade da análise aqui se deu primeiramente pela importância imputada a uma educação de qualidade para as sociedades.

Uma segunda motivação que nos levou a analisar o projeto aqui estudado foi a possibilidade de dialogar com a realidade principalmente pelo proponente do estudo ter sido educador da rede pública estadual estando inserido na realidade do ensino do estado, além de ter sido ator participativo das ações práticas do curso de formação de professores.

Assim o que nos estimulou foi analisar se o “curso de formação” atingiu os objetivos traçados pela SEESP de capacitar o professor ingressante na melhoria da sua prática profissional o que refletiria na qualidade do ensino estadual, através da sua familiarização com a estrutura da rede de ensino e principalmente com a proposta curricular que orienta a prática de ensino de cada professor nas disciplinas de ingresso e questões pedagógicas nela implícitas.

Para tal analisamos a primeira experiência do curso de formação, nos anos de 2010, 2011 e 2012, verificando através da ótica tanto da SEESP, dos formuladores, regulamentadores e implementadores do projeto (servidores integrantes da EFAP), quanto de uma amostra do universo dos professores que fizeram o curso, candidatos a contratação regidos pelo concurso público regidos pelo edital publicado no diário oficial do estado de São Paulo de 25/12/2009, se o mesmo atingiu seus objetivos, traçados na sua formulação, contribuindo assim de forma significativa para o aprimoramento profissional do docente, conseqüentemente podendo influir sobre a melhoria da qualidade do ensino, para assim podermos confrontar essas visões e verificar como é encarada tal política pública por esses atores específicos.

Segundo a SEESP, através da articulação de questões pedagógicas e temáticas, relativas às disciplinas específicas do currículo da rede oficial de ensino, é que se consolida o propósito do curso de formação, pois sua meta era, sobretudo, capacitar o professor ingressante na melhoria da sua prática profissional, o que refletiria na qualidade da educação estadual⁷².

⁷² Reproduzido do documento “Manual do Cursista do Curso de Formação Especifica do Concurso Público para Professor de educação Básica II – 2011” da SEESP que se encontra no Anexo II.

4.6.2 Objetivos da Avaliação

No tocante das escolhas e/ou preferências do investigador, após se definir a política, programa ou projeto a ser estudado, e qual o objetivo, o recorte temporal e a relevância do mesmo passamos para a definição do tipo de avaliação que faremos do referido objeto, ou seja, o tipo de avaliação que se escolhe fazer indica o que se pretende avaliar na Política, programa ou no projeto.

Ao se fazer uma avaliação há pelo menos 2 (dois) objetivos que se podem apreender. O Primeiro é definido como “Objetivos de conhecimento”, com o qual se busca conhecer a relação entre condições, meios, resultados e impactos da intervenção. Há também os “Objetivos de verificação de eficácia, de eficiência e de *accountability*” das ações. Neste quesito é relevante que os responsáveis pelo programa, os seus beneficiários ou os demais grupos de interesse com ele relacionados perguntem-se acerca da pertinência do seu custo ou da eficácia das suas ações, Draibe (2001).

Ambos objetivos não se excluem, pelo contrário, como colocado pela autora, muitas vezes aparecem combinados, podendo predominar um tipo ou outro de objetivos dado as perspectivas, decisões e preferências de enfoque do avaliador.

Para fins do presente estudo não conseguiremos fugir de um entrelaçamento de ambos os objetivos, pois segundo o que traçamos neste trabalho buscamos verificar através da visão de dois dos atores envolvidos como o projeto estudado, ou seja, os responsáveis pela sua formulação e implementação, os servidores da EFAP/SEESP e uma amostra de professores que fizeram o “curso de formação” se o mesmo atingiu os objetivos traçados na sua formulação (Objetivos de verificação), mas também procuramos responder os quesitos referentes aos resultados e impactos do projeto (que dizem respeito aos objetivos de conhecimento).

4.6.2.1 Temporalidade e Natureza das Avaliações

Outro ponto importante que devemos estar cientes é qual o tipo e a natureza da pesquisa que se pretende realizar dentro da área das Políticas Públicas. Estas são definidas em um campo complexo de alternativas e dimensões, mas para não se complexificar demais neste quesito a autora aponta as distinções mais comuns passíveis de serem realizadas em uma pesquisa, as quais são a temporalidade e a natureza de um estudo ou avaliação de políticas públicas.

No que se refere a temporalidade da política, programa ou projeto a ser avaliado, há dois tipos mais facilmente identificáveis: “a avaliação *ex ante* e a avaliação *ex post*”. A avaliação “*ex ante*” precede o início do programa ou projeto. Ocorre em geral durante as fases de preparação e formulação da política. São realizadas para apoiar decisões finais da formulação e tem como objetivo:

- “Produzir orientações, parâmetros e indicadores que se incorporam ao projeto, melhorando o seu desempenho e suas estratégias metodológicas e de implementação”;
- “Fixar um ponto de partida que permita comparações futuras”.

Já a avaliação “*ex post*” se dá concomitante ou após a realização da política, programa ou projeto, possuindo também dois objetivos principais:

- “Verificar os graus de eficiência e de eficácia com que a política, programa ou projeto está atendendo os seus objetivos”;
- “Avaliar a efetividade do programa, ou seja, seus resultados, impactos e efeitos”.

No nosso estudo se baseia em uma avaliação “*ex post*”, dado ao nosso objeto ter sido executado entre os anos de 2010 a 2012, caracterizando também o nosso recorte temporal de análise.

No que tange à natureza, as avaliações podem ser de Resultados ou de Processos. A Avaliação de Resultados está ligada a busca por responder se as políticas, programas ou projetos cumpriram os seus objetivos. Já as Avaliações de Processo focam no desenho, nas características organizacionais e no desenvolvimento das políticas, para assim identificar os fatores que possam vir a facilitar ou não a implementação da política para que a mesma atinja os resultados esperados.

A natureza do nosso estudo é claramente o de se construir uma Avaliação de Resultados, por tal iremos focar os elementos do mesmo.

4.6.2.2 A Avaliação de Resultados: Indicadores Básicos

Ao se fazer uma pesquisa de avaliação de uma Política Pública, programa ou projeto, Draibe (2001) denomina que há três formas de resultados. Existem os resultados propriamente ditos, os impactos e os efeitos.

Os resultados em sentido estrito, são os “produtos”, previstos em suas metas, além daqueles resultantes do processo de implementação e realização. Os impactos são as alterações ou mudanças efetivadas na realidade social, sob a qual o programa atua. Por fim os efeitos são os outros impactos do programa, esperados ou não, os quais afetam o meio social e institucional no qual se realizou.

Uma mesma pesquisa de avaliação pode avaliar simultaneamente os três tipos de resultados apresentados. Cada tipo ou grupo de resultados necessita ser avaliado através de um conjunto de indicadores adequados.

Os indicadores de resultados ou desempenho de uma política pública, programa ou projeto medem “os graus, as quantidades, e os níveis de qualidade” que as metas estabelecidas foram cumpridas. Assim são indicadores que confrontam objetivos e metas de um lado e as realizações de outro. As perguntas básicas que o avaliador deve fazer para chegar aos resultados em sentido estrito, segundo Draibe, (2001) são:

- O programa realizou os objetivos propostos na formulação?
- Atingiu os grupos que pretendia?
- Cumpriu suas metas em que quantidade e com qual qualidade?

Já os indicadores de impacto são difíceis de serem operados segundo a autora, pois se pretendem aferir os resultados mais duradouros, ou seja, esses indicadores devem conseguir medir os efeitos líquidos da política sobre a população alvo. A dificuldade desses indicadores está nas exigências metodologias que conduzem uma avaliação de impacto.

Para se conduzir uma avaliação com os indicadores de impacto é necessária a definição da situação ou grupo de referência, com o qual irão se comparar os impactos do programa ou projeto.

A autora coloca que uma opção é comparar os sujeitos consigo mesmos, sendo uma confrontação do tipo antes e depois. Tal abordagem exige indicadores da situação anterior a entrada em prática da política, para assim se ter um panorama da situação

anterior. Dessa forma essa base anterior a implementação da política pública é essencial para que seja viável a avaliação de impacto.

Draibe (2001) coloca que nem sempre o tipo de abordagem descrita acima é possível, como por exemplo, quando os programas são contínuos, rotineiros e universais, pois isso praticamente impossibilita a definição do ponto inicial para a comparação. A saída é fazer uma avaliação diagnóstica, entretanto estas são caras e complexas. Assim a alternativa é uma comparação limitada de tipo antes e depois descritiva, entretanto esta não é experimental o que caracteriza o empobrecimento dessa avaliação.

É apresentada também a opção de se verificar os impactos de um programa ou projeto através da comparação entre participantes e não participantes, onde o segundo grupo funcionaria como grupo de controle, em relação ao qual serão aferidas as diferenças e as dimensões que se quer medir durante e/ou após a execução da política. Neste caso uma recomendação metodológica para essa abordagem que nos é colocada é que para ser uma avaliação experimental os membros de ambos os grupos (participantes e de controle) devam ser selecionados de forma aleatória, mas possuírem similaridades em seus atributos.

Algo importante a se destacar nessa abordagem é que não basta identificar bem os dois grupos, a aferição dos resultados líquidos implica no isolamento e no controle de todas as variáveis que possam interferir na análise e nos resultados dos participantes da política e dos não participantes. O suposto deve ser que a única diferença entre os dois grupos seja o impacto do programa ou projeto sob avaliação.

Ao se trabalhar com uma avaliação de impacto dentro das ciências humanas onde há dezenas de fatores de cunho social, econômico e cultural, dentre outros, afetando os elementos dos grupos, compostos de seres humanos com construções identitárias distintas, o controle das variáveis pode sofrer alterações e contaminar os resultados, afetando a comparação dos grupos, mesmo quando os mesmos são selecionados por critérios adequados. A autora coloca como exemplo um programa de leite para crianças desnutridas. Neste pode ocorrer que o grupo de controle esteja sendo afetado por outro tipo de programa similar, ou mesmo por variações não controladas na dieta alimentar doméstica, o que influirá nos resultados quando se for verificar o quanto foi alterado no quadro de desnutrição do programa colocado em prática e avaliado.

Por tal uma avaliação de impactos é complexa e exige muito planejamento, controle e recursos. Para se proceder com esse tipo de avaliação as perguntas básicas que devem ser feitas são:

- A Política efetivamente produziu os resultados *strictu senso* que pretendia alcançar?
- Afetou – e em que medida e sentido – a característica da realidade que queria transformar?

Dada a complexidade desse tipo de avaliação não a utilizaremos no presente estudo. Por fim os efeitos estão ligados a alterações, esperadas ou não, e que não as especificamente pretendidas, provocadas pela Política. São impactos indiretos e tendem a abarcar os efeitos mais duradouros do programa, provocando efeitos sociais e institucionais. As perguntas que devem ser formuladas para se abarcar esse tipo de resultado são:

- A implementação da Política Pública produziu nas instituições envolvidas alguma aprendizagem institucional?
- Estimulou ou criou condições para a continuidade e/ou ampliação da experiência da Política?
- As metodologias utilizadas puderam ou podem ser aproveitadas e/ou transferidas para outras experiências?
- Foram constatadas melhoras nas capacidades profissionais dos agentes da implementação, como resultado das atividades que eles próprios desenvolveram no interior do programa?

No capítulo seguinte, ao analisarmos as entrevistas e os questionários, utilizaremos os indicadores de resultado em sentido estrito e os indicadores de efeitos que o projeto estudado indicou, segundo o que a nossa fonte de dados apresentou.

4.7 A Avaliação de Processos

As Avaliações de Processos estão intimamente ligadas ao procedimento de construção, definição e execução de uma dada política, programa ou projeto.

Draibe (2001) e Rua (1998) afirmam que as Avaliações de Processos são mais completas quando se baseiam em modelos de análise capazes de captar o sentido e a lógica da dinâmica das políticas, programas ou projetos, os quais são decididos e elaborados por pessoas, as quais possuem interesses, valores, opções e perspectivas, muitas das quais não são consensuais ou unânimes. Como expressam as autoras, o campo em que surgem as Políticas Públicas é um campo de disputas, embates e conflitos.

No que tange a avaliação de processos, Draibe (2001) aponta duas grandes etapas no ciclo de Políticas Públicas, a Formulação e a Implementação. Assim, para uma Política Pública ser implementada, teoricamente as etapas de identificação do problema e formulação (formação da agenda, formulação de alternativas e tomada de decisão) já foram superadas e as estratégias de implementação também já devem ter sido definidas.

Não iremos nos delongar na metodologia da avaliação de processos, pois não nos é interessante no caso do objeto tratado por nós neste estudo, pois o nosso objetivo não é de fazer uma avaliação de processos, mas sim de resultados, por tal não iremos nos debruçar sobre o seu instrumental analítico, mas ressaltamos que o mesmo é de grande valia no entendimento de uma política pública, principalmente nos quesitos de como a mesma é pensada, construída e colocada em prática.

Capítulo 5

O CURSO: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO E DAS ENTREVISTAS

5.1 Os Caminhos Trilhados para o Desenvolvimento da Pesquisa

A escolha metodológica para o desenvolvimento da presente investigação se assentou em congregar o referencial metodológico das políticas públicas e do estudo de caso para analisar o nosso objeto. Para o estudo aqui desenvolvido, no se refere aos dados, optamos por coletá-los através de entrevistas e de questionários, centrando-os na abordagem *quantitativa-qualitativa*, com preponderância da pesquisa qualitativa embasada no referencial teórico das políticas públicas, em especial no estudo elaborado por Draibe (2001) em a *Avaliação de Implementação: esboço de uma Metodologia de Trabalho em Políticas Públicas*, do nosso caso estudado.

Se, por um lado, existem controvérsias teóricas que buscam dicotomizar as abordagens quantitativa e qualitativa, o viés quanti-qualitativo tem sido uma união bastante satisfatória para o desenvolvimento de pesquisa social. Santos (2009) indica que incorporar procedimentos mistos no momento de coletar e analisar os dados contribui para um estudo mais preciso e interessante. Assim, técnicas aplicadas simultaneamente ou em sequência propiciam um conhecimento mais profundo do objeto de pesquisa. Integrar, em um mesmo trabalho, pesquisa documental com dados estatísticos coletados via questionário e, ainda, analisar depoimentos colhidos por meio de entrevista, pode propiciar um panorama mais completo na análise de um determinado objeto.

Quadro 05: Comparação de Procedimentos de diferentes abordagens

CARACTERÍSTICAS	QUALITATIVO	QUANTITATIVO	QUALI- QUANTITATIVO
Instrumentos de coleta de dados	Entrevista; Observação; Levantamento bibliográfico e Documental	Questionário	Concomitante: com um só Instrumento quanti-qualitativo; Em sequência: mais de um instrumento utilizado em diversos momentos.

Estrutura do instrumento	Roteiro de entrevista com perguntas abertas ou sequência de tópicos e subtópicos; Planilha de observação; Guia de termos e forma de compilação.	Questionário padronizado com alternativas de respostas pré-fixadas e algumas perguntas abertas (opcional).	Questionário padronizado integrado a roteiro de entrevista; planilhas de observação; guia de termos e forma de compilação.
Tipo de registro de respostas	Texto narrativo, mídias audiovisuais; fichamentos da pesquisa bibliográfica e documental.	Dicotômicas, escalas e múltipla escolha, transcrição literal de respostas a perguntas abertas.	Integração de técnicas: alternativas de respostas pré-fixadas, texto narrativo, gravação de voz, fotografias ou filmagem e fichamentos.
Forma de processamento dos dados	Arquivos de dados de entrevistas ou documentos; Organização dos dados em temas e categorias; Arquivos de fichas de leitura.	Banco de dados estatístico; Arquivos de fichas de leitura.	Banco de dados estatístico; Arquivo de depoimentos dos entrevistados, arquivo de documentos; Organização dos dados em temas e categorias; Arquivos de fichas de leitura.
Análise e interpretação de dados	Elucidação da estrutura narrativa de textos; Contextualização e interpretação do significado de imagens e sons; Análise de conteúdo de depoimentos e documentos.	Comportamento de variáveis, indicadores e índices; Estatística descritiva ou inferencial; Análise univariada, bivariada ou multivariada; Elaboração de tabelas estatísticas, gráficos e quadros; Testes estatísticos.	Análise integrada de dados quanti-qualitativos; Apresentação de resultados na forma de tabelas, gráficos e quadros, triangulados com trechos de depoimentos dos entrevistados, narrativas e reportagens; Triangulação com documentos textuais e Audiovisuais.

Fonte: (SANTOS, 2009, p. 150).

A abordagem quanti-qualitativa pareceu mais apropriada para cumprirmos as etapas de coleta de dados que nos propusemos, baseada em análise documental, bibliográfica, se sítios institucionais e de leis, entrevistas (dos servidores públicos da EFAP/SEESP, implementadores do “curso de formação”) e questionários (aplicados pelos professores que fizeram o “curso de formação”), no entanto os procedimentos metodológicos usados para analisar os dados aproximam-se mais da concepção da abordagem qualitativa pelos seguintes motivos:

- a) *A fonte principal dos dados está no ambiente pesquisado*, ou seja, nenhum fenômeno pode ser estudado fora de seu contexto;
- b) *Há a incorporação de conhecimentos tácitos*, como intuições, sentimentos, apreensões, que o pesquisador pode desvendar por meio de sua leitura das respostas dos questionários e das entrevistas;

- c) *A teoria se constrói a partir da uma realidade concreta* em uma perspectiva indutiva, construtiva e subjetiva;
- d) *A investigação não é estática*, ela se constrói e se reconstrói como um processo. Novos questionamentos podem surgir e a pesquisa pode ser reformulada na medida em que novos dados surjam;
- e) *A investigação qualitativa é descritiva*, pois considera os elementos, os fatos, as situações e as características dos envolvidos de forma sistemática, tornando o tema de investigação o mais objetivo e comprovável possível (HELMER, 2010 *apud* ANDRÉ, 1995).

Com base na perspectiva quanti-qualitativa procedemos com as técnicas de coleta de cunho quantitativo, uma vez que buscávamos conhecer o corpo docente atingido pelo “curso de formação”; para isso, o tratamento matemático dos dados, mesmo que de forma simples, parecia mais eficiente, através das respostas do questionário. Posteriormente, centramos nossos estudos na compreensão das entrevistas feita aos servidores públicos da EFAP/SEESP enquanto implementadores do projeto em estudo. Para tanto, optamos pela entrevista por questionário com perguntas abertas.

Para uma melhor compreensão dos caminhos percorridos, apresentamos as etapas de trabalho para a realização da coleta dos dados do questionário e das entrevistas.

5.2 Etapa 1: Elaboração e aplicação de questionário para os professores

Para levantar a percepção dos professores sobre o “curso de formação” utilizamos um questionário autoaplicável, mesclando perguntas fechadas e discursivas, em um total de 39. Em relação às questões de múltipla escolha o (a) participante selecionava a/as opção/opções que mais se adequava/m à sua situação, sendo que na maioria delas também deixamos um espaço para que o (a) voluntário (a), caso quisesse, expressasse sua opinião sobre o tema ou complementasse sua resposta.

As questões se focaram principalmente nos objetivos e na estrutura do curso de formação específica de professores, na construção de um perfil profissional do voluntário e nas políticas educacionais que influíram na formulação e nos objetivos do projeto analisado, como a concepção de qualidade da educação para a SEESP, o currículo unificado no estado, os materiais de apoio na implementação desse currículo (cadernos do professor e do aluno), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Os itens elencados são importantes como subsídio para melhor compreendermos o nosso objeto, já que todas essas ações fazem parte de um todo, que é a política oficial do estado, no que se refere à qualidade do seu ensino público.

O questionário foi divulgado na *internet*, ficando disponível para apreciação em duas redes sociais compostas pelos professores paulistas por um período de 10 dias, entre os dias 24/08/2014 a 02/09/2014, tendo sido respondido por 10 professores que fizeram o “curso de formação específica”. O convite para a participação na presente pesquisa e o questionário foram divulgados no grupo "Professores do estado de São Paulo", o qual pode ser acessado através do link <https://www.facebook.com/groups/professoresestadosaopaulo/> e no grupo "Concurso PEB II 2010 do estado de São Paulo", o qual pode ser acessado pelo link: <https://www.facebook.com/groups/profs.aprovados.concursopeb2.2010/>. O formulário disponibilizado, quando respondido, tinha suas respostas alimentando um banco de dados do “*Google docs*”, ferramenta que permite a construção de questionários *online* por todos aqueles que possuem uma conta no *e-mail* da *Google (gmail)* e que não permite saber quem respondeu o questionário, caso esse não divulgue nenhuma informação pessoal no corpo das suas respostas.

Gostaríamos de reiterar que os professores que participaram da pesquisa o fizeram de forma anônima e voluntária, sem qualquer tipo indicação ou indução a participação, e assumimos aqui que essa forma de seleção e o tamanho da amostra, dentro do universo de professores que fizeram o curso, não compõe uma amostra estatisticamente representativa, tal qual aquelas feitas por grandes institutos de pesquisa, com uma metodologia determinada, que exige muito mais recursos e sofisticação do que os disponíveis para o âmbito desta pesquisa.

Entretanto, é importante frisar que não podemos descartar os dados conseguidos, pois a nossa amostra, embora não sendo estatisticamente representativa, aponta indicativos da aceção dos docentes atingidos pelo curso de formação, objeto aqui estudado, e da realidade em que o mesmo atuou e nos oferece ainda uma percepção de como os docentes apreendem a realidade educacional da rede estadual de educação na qual atuam. Assim temos um indicativo da realidade, evidências que sugerem possibilidades para reflexão, compreensão e elaboração de hipóteses explicativas dos resultados do curso de formação de professores para estes que são os principais atores

envolvidos na implementação da política educacional do estado de São Paulo, sugerindo, portanto, que com recursos pode-se fazer uma coleta de dados estatisticamente representativa para a confirmação das hipóteses e análises aqui aventadas sobre a apreensão, tanto do curso de formação, quanto da visão dos professores do estado de São Paulo sobre sua realidade laborativa.

A íntegra do questionário aplicado aos professores encontra-se no anexo III deste trabalho e, abaixo, apresentamos as categorias que compuseram o questionário e uma breve justificativa para a escolha das perguntas:

Caracterização Pessoal do docente e construção do seu perfil (sexo, idade, diretoria de ensino, cidade, escola em que atua): Se são jovens ou com mais idade, se são homens ou mulheres, em qual região do estado atuam, enfim, a nosso ver, ainda que não fosse o foco deste trabalho, essas informações nos pareceram pertinentes para iniciar o processo de compreensão da identidade profissional dos professores participantes.

A realidade deles antes do curso de formação (se já era professor na rede estadual antes do concurso, se possui outra atividade remunerada, e qual o objetivo em realizar o concurso): Aqui também buscamos elementos para categorizar quem é esse professor que realizou o “curso de formação”.

A Experiência no curso de formação (disciplina na qual fez o curso, ano em que participou, se foi aprovado ou não no curso, se assumiu ou não o cargo de docente na SEESP): A partir dessa categoria é possível delinear a participação do docente no projeto estudado.

Opiniões – A Percepção dos docentes em relação ao curso de formação e sobre as políticas educacionais paulistas: Por fim as demais questões abarcam a percepção dos docentes em relação ao curso, sua relevância e objetivos e a forma que o mesmo atuou frente a esses profissionais para sua futura atuação em sala de aula, além de questionamentos referentes às outras políticas educacionais que estão diretamente relacionadas com o “curso de formação”, como o currículo oficial (o qual é a base do curso de formação), os materiais de apoio, a Progressão Continuada, o SARESP, o IDESP e a bonificação por resultados.

5.3 Etapa 2: Elaboração e aplicação da entrevista por questionário para os servidores da EFAP / SEESP que atuaram na implementação do “curso de formação”.

Também nos propusemos analisar uma segunda visão acerca do “curso de formação específica”. Por tal recorremos à perspectiva que os agentes implementadores tiveram acerca do projeto que eles contribuíram para colocar em prática, além de outras questões ligadas a ele, sobretudo questões relativas às suas visões do ensino público paulista e sua qualidade, já que o “curso de formação” está diretamente ligado à busca da melhoria da qualidade de ensino no estado.

Utilizamos um questionário com 22 perguntas abertas, para que o (a) voluntário (a) expressasse sua opinião sobre o tema. Ao entrarmos em contato com a EFAP e conseguirmos selecionar os voluntários para participarem da pesquisa, oferecemos a opção de uma entrevista por questionário ou uma entrevista gravada, sendo que a primeira opção foi a preferida por todos os voluntários da amostra por permitir que as perguntas fossem respondidas com mais tranquilidade, não onerando as atribuições e afazeres profissionais cotidianos deles.

As questões se focaram principalmente nos objetivos e na estrutura do “curso de formação específica” de professores e em alguns pontos que necessariamente influíram na formulação e nos objetivos do projeto analisado, como a concepção de qualidade da educação para a SEESP, o currículo unificado no estado e os materiais de apoio na implementação do currículo (cadernos do professor e do aluno) além da visão que esses servidores públicos possuem sobre o ensino no estado.

O questionário foi aplicado para dois membros da EFAP/SEESP, visando compreender a relação entre condições, meios, resultados e impactos do “Curso de Formação Específica” enquanto um projeto que compõe o programa “Mais Qualidade na Escola”. Buscando aqui obter a visão do entrevistado, a qual não necessariamente pode ser igual à visão institucional do órgão em que ele atua. Nosso objetivo aqui é a percepção do implementador, pois a visão do órgão é identificada pelos documentos oficiais emitidos pelo órgão acerca do projeto colocado em prática.

Esse conhecimento que buscamos através dessa entrevista por questionário é denominado no campo de análise de políticas públicas de “objetivos de conhecimento” da política (DRAIBE, 2001).

A íntegra do questionário aplicado aos servidores da EFAP/SEESP encontra-se no anexo IV deste trabalho.

Depois de descrever o objeto (caso) e coletar os dados é necessário estabelecer as relações entre os mesmos. Assim, o passo seguinte é a construção de um conjunto de

categorias de análise. Nesse momento, o referencial teórico constitui a base inicial de conceitos e, a partir deles, realiza-se a primeira classificação dos dados.

A partir da classificação e categorização dos dados, inicia-se a fase mais complexa, que é quando o pesquisador apresenta os seus achados.

É preciso que o pesquisador vá além da descrição, buscando acrescentar algo novo, estabelecendo relações que possibilitem novas explicações e interpretações para a realidade estudada. Assim, nosso próximo passo é apresentar a base de dados e as relações de análise objetivadas neste estudo.

5.4 O “curso de formação”: Apreensão dos professores da rede estadual

Aqui iniciamos a apresentação dos dados obtidos com os questionários aplicados aos professores que participaram do estudo. Dividimos essa seção em caracterização da amostra quanto a aspectos pessoais/individuais dos entrevistados, a aceção do currículo oficial e dos materiais de apoio desenvolvidos pela SEESP, as impressões que eles tiveram sobre as principais políticas educacionais paulistas que fazem parte de um todo e possuem relação direta com o “curso de formação” e sua realidade de trabalho, e por fim apresentamos a visão dos docentes sobre o “curso de formação” e sua relevância enquanto projeto que visava promover uma familiarização com o currículo estadual, a estrutura da rede de ensino e proporcionar capacitação profissional em relação à disciplina de ingresso do professor participante, para que no limite influísse na qualidade do ensino estadual.

5.4.1 Caracterização Pessoal

Nossa amostra possui 10 (dez) participantes, sendo 6 (seis) professoras e 4 (quatro) professores, com idades variadas entre 27 a 43 anos. Optaremos aqui, quando citarmos as opiniões colocadas pelos mesmos, em utilizar o termo professor e professora.

Tabela 08: Distribuição da frequência dos professores referente ao sexo

Sexo	Frequência	%
Feminino	6	60%
Masculino	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Os docentes participantes estavam distribuídos nas Diretorias de Ensino⁷³ de Araraquara (2 professoras), Bauru, Campinas Oeste, Centro (Capital), Itaquaquecetuba, Limeira, Ribeirão Preto, Santos e Taubaté, sendo que as disciplinas⁷⁴ ministradas pelos mesmo podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 09: Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa

Disciplina	Frequência	%
Deficiência Mental	1	10%
Educação Física	2	20%
Geografia	1	10%
Inglês	1	10%
Língua Portuguesa	3	30%
Sociologia	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Consideramos como uma informação relevante para a nossa análise saber o ano em que os professores participantes da pesquisa realizaram o “curso de formação específica” para fins de delimitação temporal, já que o mesmo foi oferecido nos anos de 2010, 2011 e 2012. Assim, em relação ao ano em que os professores da amostra realizaram o curso temos:

Tabela 10: Ano de participação no “curso de formação específica”

Ano	Frequência	%
2010	3	30%
2011	2	20%

⁷³ A Secretaria Estadual da Educação é composta por cinco órgãos centrais, entre eles a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP). Ambas têm como objetivo implementar o Plano de Educação proposto pela SEESP em sua área territorial de atuação. Vinculadas às mesmas estão as 91 diretorias de ensino, sendo 63 no interior e 28 na região metropolitana da grande São Paulo, as quais têm como objetivo colocar em prática as ações das coordenadorias acima citadas.

⁷⁴ O Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos de Professor Educação Básica II, SQC-II-QM, do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação, ocorrido em 2010, foi oferecido para as seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia e Educação Especial – Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual.

2012	5	50%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Segundo o Serviço de Informações ao Cidadão do estado de São Paulo, no ano de 2011 houve 5.904 efetivações de professores referentes ao concurso público realizado em 2010, os quais realizaram o “curso de formação” naquele ano. Já em 2012 9.530 professores foram efetivados por aquele concurso, os quais realizaram o “curso de formação” em 2011, e por fim no ano de 2013 foram 5.522 professores efetivados, os quais realizaram o curso em 2012, finalizando as lista de aprovados no primeiro concurso sob a égide das normas e resoluções e leis complementares do programa “Mais Qualidade na Escola”, que determinou que os concursos públicos para professor de educação básica II da rede estadual a partir de então tivessem como uma das etapas o “curso de formação” aqui estudado.

Na nossa amostra todos os docentes concluíram o curso, realizaram a prova final e foram aprovados na mesma. Questionamos se os aprovados na prova final, e portanto aptos à perícia médica e posterior contratação, assumiram o cargo de professor de educação básica II. Dentro da nossa amostra, oito (8) professores se efetivaram na rede estadual e dois (2) não o fizeram. Quando perguntamos o porque da não efetivação, uma das professoras, que realizou o curso em 2012, afirmou que não assumiu o cargo pois não tinha “vontade de ser professora no estado na atual circunstância em que o ensino se encontra”, mostrando uma visão negativa da profissão; a mesma apontou que o seu objetivo na realização do curso foi o recebimento da bolsa de estudos oferecida no período de realização do mesmo.

Já a outra professora, a qual realizou o curso em 2011, afirmou que seu objetivo em realizar o mesmo era de ganhar 1 (um) ponto, a ser somado no tempo de serviço para melhorar a sua colocação em futuras atribuições de aulas, pois ela já possui 2 cargos enquanto professora efetiva no estado em 23 anos de docência na rede estadual.

Em relação aos objetivos em fazer o curso, 70% dos professores apontaram que a meta principal era a efetivação enquanto professor da rede estadual.

Ainda para caracterizar nossa amostra, perguntamos se os docentes participantes já tinham trabalhado como professores da rede estadual antes da realização do “curso de formação”:

Tabela 11: Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa

Disciplina	Frequência	%
Sim, EFETIVO	1	10%
Sim, Categoria F	2	20%
Sim, Categoria L	0	00%
Sim, Contratado (Categoria O)	3	30%
Sim, Eventual	2	20%
Não, nunca teve contato com a rede estadual	2	20%
Outro	0	00%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Os dados apontaram que 80% deles já haviam atuado na rede estadual, independente da categoria de professores em que eram enquadrados.

Ainda quanto à atuação do profissional na rede estadual de ensino, perguntamos para os professores que já atuavam na rede, independente do vínculo/categoria (efetivo ou não), no período em que terminaram o “curso”, qual era o tempo deles atuando em sala de aula do ensino público estadual.

Tabela 12: Tempo de atuação enquanto docente na rede estadual

Categoria	Frequência	Tempo na rede
Sim, EFETIVO	1	23 anos
Sim, Categoria F	2	6 anos
		Sem resposta
Sim, Categoria L	-	-
Sim, Contratado (Categoria O)	3	8 meses
		5 meses
		Sem resposta
Sim, Eventual	2	2 anos
		2 anos
Não, nunca tive contato com a rede estadual	2	-
Total	10	-

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Dentro da nossa amostra perguntamos ainda se os professores que se efetivaram possuíam algum outro emprego além de professor da rede estadual, docente ou não, e caso tivessem que dissessem a motivação. Exceção feitas às 2 (duas) professoras que

não se efetivaram e por tal foram desconsideradas nesse questionamento, 3 (três) docentes possuem outro emprego além do de professor na rede estadual, sendo que todos afirmaram que o que os motivou a procurarem outro trabalho foi principalmente a insuficiência do salário enquanto professor da rede estadual. Dentre esses, 1 (uma) é docente na rede particular, um (1) é docente na rede municipal e o terceiro trabalha em outra área que não a docência, a qual ele não especificou.

Por fim, encerrando a primeira parte dos questionamentos que nos possibilitou construir um perfil geral da nossa amostra, perguntamos se os docentes estavam satisfeitos com a profissão de professor na rede estadual de ensino. Tivemos um (1) sem resposta, três (3) afirmando que estavam satisfeitos, sendo que um deles afirmou que mesmo “amando” a profissão há muitas adversidades pelas quais o professor da rede precisa passar no seu cotidiano enquanto profissional, entretanto o mesmo não apontou quais seriam.

Os outros 60% dos professores disseram não estarem satisfeitos, sendo que os apontamentos que mais se repetiram nas justificativas, estando presente em quase todas as respostas, nesta ordem, foram: os baixos salários; a desvalorização da profissão docente; a indisciplina dos alunos e por fim a precariedade da estrutura de ensino da rede estadual.

Nos chamou a atenção o enorme descontentamento apresentado pela maioria dos professores em relação a profissão, ainda mais se levarmos em consideração que os mesmos assumiram o cargo efetivo no estado entre 2011 e 2013. Mesmo que muitos já atuassem como docentes, como apontado na tabela 12, as declarações são alarmantes, afinal o elemento professor, como apontado anteriormente, é um componente intraescolar de suma importância quando pensamos qualidade no ensino e assim nos questionamos como um profissional desmotivado pode fazer a diferença no ensino-aprendizado e influir para a melhoria da educação.

Os apontamentos da amostra em relação a essa insatisfação são muito elucidativos, e demonstram como os professores se sentem subjugados enquanto profissionais (desvalorização da profissão e baixos salários) e desmotivados para atuarem (falta de estrutura e, sobretudo “alunos que não querem aprender” segundo a fala de um professor). Seria preciso um estudo aprofundado para entendermos quanto o fator “descontentamento” dos docentes pode afetar a qualidade do ensino, entretanto os poucos elementos elencados pelos próprios professores, neste trabalho, já indica um

sinal de alerta e a necessidade de se atentar para as condições de trabalho desses profissionais.

Findada a etapa de caracterização da amostra, passamos a questionar os docentes acerca do currículo oficial implementado pela SEESP e os materiais de apoio (os cadernos do aluno e do professor), já que o “curso de formação” tinha como um dos seus objetivos principais apresentar o currículo e a estrutura da SEESP aos docentes ingressantes.

5.4.2 O currículo oficial e os materiais de apoio

Questionamos os professores sobre a proposta curricular implementada em 2008 para entender as impressões da nossa amostra que representa um indicativo da realidade do corpo docente estadual. Esse tópico é de fundamental importância, pois a partir desta proposta curricular derivou-se uma série de outras políticas educacionais no estado, como a adoção de currículo único, a utilização de material instrucional padronizado, a vinculação da avaliação do rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) aos conteúdos curriculares trabalhados com os alunos e o uso dos resultados da avaliação vinculados ao fluxo escolar como critério para a construção do IDESP e consequente concessão da bonificação por resultados (o chamado bônus), além do nosso objeto de estudo, o “curso de formação”, que, no limite, também é fruto da implementação da proposta curricular.

Iniciamos esse tópico perguntando se os docentes já tinham tido contato ou já conheciam o currículo oficial do estado de São Paulo antes de iniciarem o curso de formação, já que um dos principais objetivos do mesmo, segundo a SEESP, era familiarizar o docente ingressante com o currículo oficial unificado do estado implementado na rede em 2008.

Tabela 13: Já tinha tido contato com o currículo oficial do estado antes do “curso de formação”

	Frequência	%
Sim	8	80%
Não	2	40%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

A grande maioria da amostra já tinha tido contato com o currículo, assim buscamos verificar os dois docentes que não conheciam o mesmo. Ambos os que responderam negativamente à pergunta assumiram o cargo de professor após serem aprovados em todas as etapas do processo seletivo de contratação, sendo que um deles possui outro emprego que não está ligado a docência, justificando que devido ao baixo salário que recebe enquanto professor precisou manter outra atividade. Apontou ainda a pouca motivação como um fator de não satisfação com o seu trabalho enquanto professor e o mesmo nunca havia trabalhado na rede estadual de ensino antes de se efetivar. Já o outro professor que não havia tomado conhecimento do currículo oficial do estado antes de iniciar o “curso de formação” trabalha atualmente apenas na docência da rede estadual e já estava na rede há dois anos enquanto professor eventual. Coincidentemente ambos são professores de educação física, porém, de diretorias de ensino, cidades e escolas diferentes. Uma nota interessante é que com a introdução do currículo unificado a disciplina de educação física passou a ter aulas teóricas, com conteúdos determinados, algo que até então era muito raro de ocorrer, já que a mesma era tida como uma disciplina apenas prática, ligada à “quadra e à bola”, e não teórica, situação que mudou a partir de 2008.

Ainda em relação ao currículo, perguntamos a opinião dos professores da amostra sobre o estabelecimento do currículo unificado a ser trabalhado por disciplina, série/ano e bimestres.

Tabela 14: Qual a sua opinião em relação a um currículo unificado a ser trabalhado por disciplina, série/ano e bimestre?

	Frequência	%
Favorável	4	40%
Contrário	3	30%
Indiferente	1	10%
Outro	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

As opiniões favoráveis e contrárias tiveram porcentagens muito parecidas e as duas professoras que responderam a alternativa “outro” apontaram aspectos positivos e negativos no que se refere ao currículo unificado. Uma delas acredita que um currículo unificado é bom, mas nem sempre os alunos estão aptos a desenvolverem os conteúdos

propostos, principalmente por defasagens que trazem dos níveis anteriores de ensino. Já a outra professora também argumentou as benesses de um currículo unificado para a rede, porém o mesmo deveria permitir uma flexibilidade de conteúdos para poder atender às necessidades reais e locais dos educandos. Em relação a flexibilidade sugerida, ela existe, ou seja, os professores possuem liberdade para trabalhar os conteúdos do currículo, segundo os servidores entrevistados da EFAP como veremos adiante.

Os professores favoráveis disseram que um currículo unificado padroniza os conteúdos, garantindo um padrão de qualidade e temáticas a serem trabalhadas, independente da escola ou cidade em que se encontram, garantindo que independentemente da região do estado todos os alunos poderão ter garantido o ensino dos conteúdos básicos necessários para sua série/ano. Em contrapartida, os professores contrários ao currículo argumentam na mesma linha, porém com uma interpretação contrária a essa padronização de elementos curriculares a serem seguidos por todas as escolas independente da sua localização, já que afirmam que essa uniformização cerceia os conhecimentos a serem trabalhados acabando com a autonomia do docente.

A discussão de um currículo único é bastante complexa vide as respostas que os professores evidenciaram e o enorme debate que a temática suscitou e suscita.

Talvez a divisão dos professores quanto ao tema do currículo unificado é indício de que o curso talvez não tenha sido suficientemente bem sucedido em convencê-los quanto à necessidade e validade desta padronização.

Os professores também foram perguntados se já tinham tido contato com os cadernos do professor e do aluno divididos por série/ano, bimestre e disciplina, antes do início do “curso de formação”, os quais expressam o currículo unificado do estado.

Tabela 15: Já tinha tido contato com os cadernos do professor e do aluno antes do “curso de formação”?

	Frequência	%
Sim, já era docente da rede estadual.	6	50%
Sim, procurei me informar sobre os materiais desenvolvidos pela SEESP	2	20%
Não	2	30%
Outro	0	00%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Dentre os dois professores que responderam não ter tido contato anteriormente com os cadernos do professor e do aluno, a primeira havia dito ser contrária ao currículo unificado, mas já conhecia o mesmo, não era professora da rede e nunca tinha tido nenhum contato com a rede estadual antes de se efetivar pelo concurso aqui estudado; a mesma afirma ainda que não está satisfeita com a profissão de docente na rede paulista de ensino estadual. O segundo professor que alegou não ter tido contato com os materiais desenvolvidos pela SEESP também se disse contra o currículo, e que não tinha tido contato com o mesmo, se efetivou com esse concurso, mas não está satisfeito com a profissão docente e também nunca tinha tido contato com a rede estadual de ensino, possuindo outro emprego que não a docência (o mesmo já havia sido supracitado quando o questionamos sobre seu conhecimento sobre o currículo).

Ainda sobre os cadernos do aluno e do professor, perguntamos a opinião dos professores a respeito do mesmo e abrimos espaço para eles se manifestarem de forma discursiva.

Tabela 16: Qual a sua opinião em relação aos cadernos do professor e do aluno?

	Frequência	%
Favorável	3	30%
Contrário	5	50%
Outro	0	00%
Sem resposta	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Entre os docentes que justificaram sua resposta, indo além das alternativas acima elencadas, reproduzimos abaixo o que cada um emite. Destacamos que os três docentes que se disseram favoráveis aos cadernos do professor e do aluno justificaram sua opinião, e apenas 1 (um) dos que são contrários apresentou argumentos para embasar sua resposta. Entre os professores favoráveis o primeiro diz que:

“(…), porém, se faz necessário que tenhamos consciência de que só as atividades propostas nos cadernos não bastam, uma vez que se faz necessário que o professor faça a inserção de conceitos e conteúdos para que os alunos realizem as mesmas” (professor participante).

Já a outra professora afirma que na disciplina dela os cadernos são bons e a auxiliam bastante, “porém, eu defendo a ideia de que cada professor deveria ter a autonomia de decisão sobre o uso ou não desse material didático em suas aulas”; a referida professora é da disciplina de Sociologia. A terceira docente que se diz favorável faz a ressalva de que os cadernos apresentam algumas defasagens.

Já a professora contrária justifica sua opinião dizendo que “são pobres em recursos para os alunos, não trazem textos, além de alguns alunos copiarem as respostas da internet”. As respostas a que ela faz menção, que são copiadas da internet, são dos exercícios e atividades que são propostas nos cadernos, passíveis de serem encontradas facilmente na rede, o que é sinal de um obstáculo ao uso deste tipo de material padronizado, devido à rapidez com que as informações acabam indo para a internet. A disciplina da docente é de deficiência mental.

Ainda sobre os cadernos, perguntamos se eles os usam em sala de aula:

Tabela 17: Você utiliza os cadernos do professor e do aluno em sala de aula?

	Frequência	%
Sim, utilizo a maior parte dos seus conteúdos.	4	40%
Sim. Utilizo o que julgo mais pertinente	2	20%
Não utilizo	2	20%
Sem resposta	1	10%
Outro	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

O professor que respondeu “outro” alega que está afastado da sala de aula.

Em relação aos materiais de apoio (os cadernos do professor e dos alunos), que materializam a proposta curricular do estado, observamos que a grande maioria dos docentes já tinham tido contato com eles. Metade deles vê com bons olhos essas iniciativas e materializam esse currículo e esses materiais em sala de aula, demonstrando que mesmo os contrários e os que apresentam ressalvas ao currículo paulista e aos seus cadernos do professor e do aluno os utilizam como recurso didático, o que nos leva a observar que esses materiais estão consolidados no cotidiano escolar da rede estadual de ensino, mesmo que não sejam unânimes.

5.4.3 Impressões sobre as políticas educacionais paulistas

Nesta seção questionamos os docentes sobre as políticas educacionais paulistas colocadas em prática pelos governos do estado desde 1995, as quais influenciam diretamente na vida profissional dos professores. Quisemos ouvir a opinião deles sobre o SARESP e o IDESP (os quais estão diretamente ligados à proposta curricular) e a respeito da PROGRESSÃO CONTINUADA, política polêmica implementada no final da década de 1990, que como apontado no capítulo anterior ainda gera muita discussão entre os profissionais do ensino público estadual.

Primeiramente perguntamos a impressão dos professores sobre a progressão continuada no estado de São Paulo. Todos os professores da amostra demonstraram uma visão extremamente negativa da progressão continuada em curso na rede estadual de ensino, vários em suas respostas utilizaram a palavra “contra” a mesma. Alguns afirmam que a progressão continuada é uma proposta válida para o ensino, porém com a atual estrutura que a rede estadual oferece e a forma que ela está colocada em prática a mesma é extremamente prejudicial ao ensino.

Foi citado em quase todas as respostas que essa política está gerando analfabetos funcionais, pois os alunos são aprovados muitas vezes sem saberem os conhecimentos básicos daquela determinada série na qual foram promovidos, pois a mesma se tornou sinônimo de “promoção automática”, levando vários alunos a não se preocuparem mais com as reprovações, pois eles sabem que “vão passar de ano”, contribuindo para um bom fluxo escolar, engrossando estatísticas de aprovação, mas sem nenhum compromisso com um aprendizado de “qualidade”.

Abaixo reproduziremos trechos das opiniões dos professores para ilustrar o sentimento dos mesmos acerca da progressão.

“Acredito que a progressão continuada exige uma estrutura que o estado não garante, sendo assim, acabou transformando-se em promoção automática. Muitos alunos chegam ao fim do ensino médio sem os conhecimentos básicos do fundamental” (Professora participante).

“Sou totalmente contra, acredito que a mesma está contribuindo para que vários alunos saiam da escola como analfabetos funcionais” (Professora participante).

Em seguida questionamos os mesmos sobre o IDESP. Dentro da nossa amostra, 60% dos professores opinaram a respeito, sendo que metade apontou que o índice é

necessário, pois consegue quantificar a qualidade do ensino no estado; entretanto também expressaram que o mesmo pode ser manipulado pelas escolas, pois ao congregarem os dados do fluxo escolar com os resultados do SARESP de uma determinada unidade escolar, os índices de fluxo podem ser alterados de forma a favorecer a escola e não expressar a realidade de desempenho daquele alunado, que muitas vezes é aprovado automaticamente, apenas para que o índice daquela unidade escolar seja melhor. Os professores apontam ainda que os conteúdos ministrados nas escolas passam a ser mecânicos, uma espécie de “treino” dos alunos especificamente para a realização do SARESP, já que os resultados do IDESP geram bonificações para as equipes escolares. Como podemos ver abaixo, as opiniões dos professores são bem duras ao IDESP:

“Tal política adotada pelo governo tem causado uma preocupação não com a aprendizagem dos alunos, mas sim com o dinheiro a qual a mesma está atrelada. Isso talvez se deva pela falta de valorização de muitos profissionais de qualidade presentes na rede” (professor participante).

“Injusto, pois considera que uma escola com alto nível de reprovação e evasão é ruim. Esse tipo de análise não reflete a realidade da escola e não colabora para a melhoria da mesma. Pelo contrário, faz com que muitas escolas camuflam seus resultados, mostrando dados irreais” (professora participante).

Já o SARESP causou uma divisão entre os professores da nossa amostra, metade dos mesmos apontaram que a avaliação é positiva, válida e “pertinente”, mas também apontaram ressalvas ligadas sobretudo ao fato de ser uma avaliação que não leva em conta as realidades locais. Os professores contrários foram críticos ao SARESP por este ser um dos componentes do IDESP e, assim, por compor o índice que está diretamente ligado à bonificação por resultados, acreditam que as avaliações podem ter seus dados manipulados de alguma forma e servem apenas para compor dados estatísticos que não possuem lastro com a realidade da sala de aula e com o nível de conhecimento cognitivo dos alunos.

Por fim questionamos os professores sobre a bonificação por resultados, que é uma gratificação financeira anual dada a toda a equipe escolar das unidades de ensino estadual públicas, calculada com base nos resultados do IDESP, o qual por sua vez é calculado com base nos índices de fluxo escolar (reprovações) e nas notas daquela escola no SARESP. Cada escola possui uma meta anual a ser atingida no IDESP e,

assim, recebem o bônus as escolas que atingirem essa meta. Dessa forma, escolas com maus resultados no SARESP e/ou com muitas reprovações acabam com o IDESP abaixo da meta e conseqüentemente não recebem o bônus ou recebem uma quantidade financeira irrisória comparada às escolas que atingem ou ultrapassam sua meta naquele ano, de modo que o bônus varia de escola para escola.

A opinião dos docentes é unânime na condenação do bônus, o qual afirmam que é injusto, já que esse dinheiro poderia ser incorporado no salário base de todos os docentes, garantindo isonomia de ganhos para todos. Eles também argumentam que a forma como é calculada a bonificação, via IDESP, que se compõe do fluxo escolar e do resultado do SARESP, é injusto. Primeiramente porque pode levar muitas escolas a manipularem os índices de retenção, aprovando alunos que não teriam condições de serem aprovados naquele ano, descaracterizando ainda mais a progressão continuada e a transformando em uma promoção automática perversa, a qual aprova sucessivamente analfabetos funcionais, e segundo porque pode levar as escolas a focarem em determinados conteúdos do currículo a serem ministrados especificamente para a realização do SARESP, não promovendo o ensino-aprendizado reflexivo, mas apenas um decorar de conteúdos e conceitos a serem reproduzidos nas avaliações no final do ano, além de incentivarem informalmente os piores alunos em rendimento a faltarem no dia da avaliação e assim não fazerem a prova.

Muitos apontaram ainda que os critérios para o pagamento do bônus são injustos, pois ele não consegue qualificar o trabalho do docente em sala de aula, já que se baseia em dados quantitativos brutos e gerais (SARESP e fluxo escolar).

As políticas educacionais paulistas, das quais fazem parte a progressão continuada, o currículo unificado comum para toda a rede, o SARESP, o IDESP e o bônus estão intimamente relacionadas e são objeto de discussões acaloradas entre os docentes da rede. Como apontado pelos questionários que a nossa amostra respondeu, essas políticas são bastante contestadas, em especial a progressão continuada, que na visão geral foi desvirtuada e transformada em promoção automática, como já apontado no capítulo anterior, além de, segundo alguns professores, estar gerando uma massa de analfabetos funcionais que saem do ensino médio todos os anos.

Outra política que foi totalmente rechaçada pela nossa amostra foi a da bonificação por resultados, a qual todos os professores criticaram, seja a política em si, seja a forma como o bônus é calculado e as conseqüências que ele gera no cotidiano

escolar, que passa a girar em torno dele e não do compromisso de um ensino-aprendizagem com qualidade e criticidade. Já a adoção de um índice que mensura a qualidade do ensino no estado, baseada na aferição dos conteúdos, possui uma boa parcela de aprovação entre a amostra, pois alguns docentes acreditam que é importante um índice que consiga ilustrar, mesmo que com críticas, por ser um dado quantitativo, o desempenho das escolas paulistas. A crítica se deve, no entanto, ao fato de que os elementos para constituir o IDESP podem ser manipulados em alguns casos, para que no fim a unidade escolar receba o bônus. O SARESP, um dos indicadores que compõe o IDESP, também possui maior aceitação, mas ainda não está isento de críticas. A aceitação se dá por ser uma forma de avaliar e quantificar o ensino-aprendizagem, mas os docentes apontam que o SARESP, por ser uma avaliação de conteúdos, não consegue abarcar a complexidade da sala de aula, do aprendizado individual dos estudantes e nem do desempenho do docente. O currículo unificado e os materiais de apoio também causaram opiniões contrárias e favoráveis na amostra, alguns acham benéfico um currículo unificado para toda a rede, mas apontam que este deve ter maleabilidade de conteúdos, dadas as características locais. Já os cadernos do professor e do aluno, os quais são a expressão desse currículo, segundo os professores participantes possuem algumas falhas, mas algumas das suas atividades e propostas podem ser aproveitadas, e assim os professores defendem a autonomia em poder ou não usar os cadernos e usá-los da forma que melhor atendam às suas necessidades, da sua aula e dos seus alunos.

Por mais que nossa análise seja voltada para o “curso de formação”, que possui seus objetivos específicos, em especial de familiarizar o ingressante com a estrutura da SEESP e com o currículo estadual e os seus materiais de apoio, construir um entendimento de como os professores estaduais apreendem as demais políticas educacionais, as quais impactam na sua prática profissional cotidiana em sala de aula, foi de suma importância e nos leva a refletir, já que os docentes como um dos principais grupos atingidos pelas políticas educacionais, não estão convencidos das mesmas e em grande medida são extremamente críticos em relação a algumas delas, em especial a progressão continuada e o bônus, como a análise dos questionários mostrou.

Assim observamos um distanciamento entre SEESP, formuladora das políticas em educação, e aqueles que em grande medida estão na linha de frente da execução dessas políticas, pois possuem a responsabilidade de colocar para “funcionar” o ensino.

5.4.4 O Curso de Formação, percepção da amostra.

Na presente seção iremos expor os questionamentos e as impressões dos professores no que se refere ao “curso de formação”.

Começamos questionando os professores sobre as expectativas que os mesmos tinham antes de iniciar o curso, sendo que esta questão foi respondida de forma discursiva. Dentro da nossa amostra dois professores não responderam; já dentre os que responderam muitos apontaram que esperavam que o curso ajudasse principalmente na prática docente em sala e um maior esclarecimento sobre a realidade escolar a ser enfrentada na profissão. Também apontaram a expectativa em adquirir mais conhecimento na disciplina e técnicas didáticas, além de suscitar a reflexão pedagógica.

Em seguida questionamos a impressão dos docentes em relação ao curso de formação em si, perguntamos inicialmente o que os professores acharam do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a plataforma utilizada para o desenvolvimento das atividades e estudos:

Tabela 18: O que você achou sobre o ambiente virtual de aprendizagem AVA?

	Frequência	%
Excelente	3	30%
Bom	5	50%
Regular	1	10%
Ruim	1	10%
Péssimo	0	00%
Outro	0	00%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

De uma maneira geral, o ambiente desenvolvido pela EFAP, para os estudos dos cursistas, foi muito bem avaliado pela grande maioria da amostra.

A pergunta seguinte questionou o que eles acharam dos conteúdos abordados no curso de formação específica ligado às disciplinas dos mesmos.

Tabela 19: O que você achou sobre os conteúdos do “curso de formação”?

	Frequência	%
Excelente	1	10%

Bom	3	30%
Regular	4	40%
Ruim	1	10%
Péssimo	0	00%
Outro	0	00%
Sem resposta	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Olhando a tabela, percebemos que os conteúdos abordados no curso foram bem avaliados pelos docentes participantes da pesquisa.

Dando continuidade, perguntamos sobre as diversas atividades que foram desenvolvidas ao longo do curso:

Tabela 20: O que você achou das atividades e avaliações ao longo do “curso de formação”?

	Frequência	%
Excelente	1	10%
Bom	3	30%
Regular	5	50%
Ruim	1	10%
Péssimo	0	00%
Outro	0	00%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

A percepção dos professores em relação às avaliações realizadas foi que as mesmas foram regulares, sendo que foram compostas de testes de múltipla escolha, *quiz*, relatórios de atividade e questões discursivas acerca do módulo estudado, corrigidas por um professor tutor no caso das últimas duas.

Ligados às atividades do curso de formação ocorreram 3 encontros presenciais obrigatórios para a aprovação no “curso de formação”:

Tabela 21: O que você achou dos encontros presenciais?

	Frequência	%
Excelente	1	10%
Bom	1	10%
Regular	6	60%

Ruim	2	20%
Péssimo	0	00%
Outro	0	00%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Pela nossa amostra os professores em sua maioria classificaram os encontros presenciais de forma regular.

Ainda relacionadas às atividades desenvolvidas no curso ocorreram 2 (duas) vivências escolares, uma na primeira parte do curso, que abordava aspectos mais gerais do ensino e da profissão docente, além da estrutura da SEESP, e uma segunda vivência na segunda parte do curso, voltada para os conteúdos das disciplinas em que os cursistas se inscreveram no concurso. As vivências se basearam no argumento de proporcionar aos futuros docentes uma tomada de contato com a realidade escolar na qual iriam se inserir.

Tabela 22: O que você achou das vivências escolares?

	Frequência	%
Excelente	1	10%
Bom	5	50%
Regular	2	20%
Ruim	0	00%
Péssimo	0	00%
Outro	1	10%
Sem resposta	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

As vivências escolares foram bem avaliadas pelos docentes, os quais já haviam apontado anteriormente que buscavam com o curso uma proximidade com a prática e com o cotidiano da sua atuação em sala de aula. Assim, o questionamento acerca das vivências vem corroborar que os professores se sentiram satisfeitos com as atividades propostas nas vivências, por serem colocados em contato com a realidade escolar, uma das suas expectativas ao iniciar o curso.

Após verificar as expectativas dos professores em relação ao curso na época em que estavam passando pelas etapas do concurso, perguntamos a eles após todo esse processo, e com a maioria deles já em sala, se o curso de formação especifica os

auxiliou com a melhoria da prática dos mesmos em sala, e segundo a metade da amostra o curso não influiu neste quesito.

Tabela 23: O “curso de formação” auxiliou em sua prática docente em sala?

	Frequência	%
Sim	3	30%
Não	5	50%
Outro	1	10%
Sem resposta	1	10%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

O professor que respondeu “outro” argumentou que o curso de formação foi indiferente em relação à sua prática em sala. Dentre os professores que responderam que sim, que o curso teve uma relevância para a atuação dos mesmos em sala, temos professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física.

O próximo questionamento é muito interessante e revelador, pois perguntamos se o curso abordou aspectos relevantes para a prática cotidiana do professor em sala, complementando o questionamento acima, e ao contrário da resposta da questão anterior, sobre o curso auxiliar na prática docente em sala, dessa vez as opiniões em relação à relevância do curso para a prática cotidiana foram divididas.

Tabela 24: O “curso de formação” abordou aspectos relevantes para a prática cotidiana em sala?

	Frequência	%
Sim	5	50%
Não	5	50%
Outro	0	00%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Neste questionamento, os docentes que na questão anterior responderam que eram indiferentes, ou que não tinham colocado resposta, dessa vez responderam que o curso abordou, sim, aspectos relevantes para a prática cotidiana do docente em sala; já

os professores que haviam respondido não na questão anterior mantiveram a negativa nesta também.

A próxima pergunta foi em relação ao curso ter influenciado de alguma forma a relação entre os professores e os alunos:

Tabela 25: O “curso de formação” influenciou de alguma forma na sua relação de professor com os seus alunos?

	Frequência	%
Sim, de forma positiva.	2	20%
Não	4	40%
O curso foi indiferente em relação a esse aspecto	4	40%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Essa questão mostrou que a relação aluno-professor pouco foi alterada por conta do “curso de formação”.

Perguntamos sobre a transmissão dos conteúdos do currículo oficial para que os professores detivessem o conhecimento do mesmo para a sua aplicação em sala (um dos objetivos principais do curso), se os professores acharam que o “curso de formação” foi efetivo nesse aspecto.

Tabela 26: Em relação a conhecer o currículo oficial para poder aplicá-lo em sala, você acredita que o “curso de formação” foi efetivo?

	Frequência	%
Sim	8	80%
Não	2	20%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

A grande maioria afirmou que o “curso de formação” foi efetivo em um dos seus principais objetivos, que era de apresentar ao professor ingressante o currículo oficial do estado e demonstrar a forma como o mesmo deve ser trabalhado em sala.

Perguntamos também se na percepção deles, após realizarem o curso de formação, o mesmo deveria ser oferecido nos futuros concursos para PEB II.

Tabela 27: Pela sua experiência no “curso de formação específica” você acredita que o mesmo deve ser oferecido nos futuros concursos para PEB II

	Frequência	%
Deve ser mantido	5	50%
Deve ser mantido com mudanças	4	40%
Não deve ser mantido	1	10%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

A manutenção do curso é defendida pela grande maioria dos professores, sendo que 40% defendeu que a manutenção deveria ser condicionada a certas mudanças, como, por exemplo, o mesmo ser oferecido com o professor já em sala, para evitar quem apenas queira receber a bolsa de estudos, neste quesito adiantamos que a própria EFAP, como será apontado na análise das entrevistas, identificou esse item e irá proceder de forma diferente na próxima oferta do curso.

Algo muito recorrente nos comentários sobre uma próxima oferta do curso é a EFAP trabalhar mais conteúdos práticos, que lidem com uma sala de aula real e não teórica. Esse questionamento é muito revelador, pois 90% da amostra corrobora neste item que o curso deve ser mantido, mesmo que com alterações, o que indica uma clara aceitação do mesmo, legitimando-o e apontando sua relevância e importância para os ingressantes tomarem contato com a estrutura da rede, o cotidiano escolar, seu currículo e seus materiais de apoio.

Por fim perguntamos aos docentes se o “curso de formação” contribuiu para o aprimoramento profissional dos mesmos e se, conseqüentemente, influenciou, no limite, na melhoria do ensino público.

Tabela 28: Você acredita que o “curso de formação específica” contribuiu para o seu aprimoramento profissional e conseqüentemente influenciou na melhoria da qualidade do ensino?

	Frequência	%
Sim	4	40%
Não	6	60%
Outro	0	00%
Total	10	100%

Fonte: Questionário próprio, São Carlos, 2014.

Os professores que justificaram a resposta apontaram principalmente que o curso contribuiu para o conhecimento deles, e que transmitiu, sim, os objetivos curriculares, mas não contribuiu tanto para a prática pedagógica e para eles lidarem com a realidade da sala de aula, para a escola real, para o desinteresse dos alunos, para a indisciplina,

para a desorganização e falta de apoio aos docentes pelas equipes gestoras das escolas, além das pressões e inúmeras responsabilidades de atuar enquanto professor e muitas vezes enquanto “disciplinador”, e não educador dentro da sala de aula.

Os professores por fim foram questionados sobre a visão deles sobre o que seria qualidade do ensino e como eles classificariam o ensino público paulista em que eles atuam enquanto educadores, segundo a visão de qualidade que eles levantam.

Como já discutido no capítulo três e apontado nos trabalhos de Dourado, L.F.; Oliveira, J.F.; Santos, C.A (2007a, 2007b), falar em qualidade da educação envolve inúmeros elementos e foi o que a amostra apontou, pois nela não foi apontada nenhuma definição pronta e acabada, mas sim vários fatores são necessários para se atingir qualidade. No trabalho dos referidos autores há as dimensões intra e extra escolares e cada uma é composta por alguns planos. A grande maioria dos professores apontou o plano docente (uma dimensão intraescolar segundo a teoria adota no presente trabalho) como um elemento importante para se falar em qualidade, o que envolve a necessidade de valorização da profissão, dos salários, da formação e do incentivo ao profissional do ensino. Outros itens apresentados pelos professores participantes foram questões ligadas às instalações e infraestrutura das unidades escolares (dimensão intraescolar que aborda o plano do sistema), ligadas às salas de aulas, bibliotecas, quadras, laboratórios de ciências e informática, sala de vídeo, refeitório entre outros.

O ponto consensual entre todos foi em relação à indisciplina dos alunos, os quais muitas vezes vão para a escola sem querer estudar, apenas para “fazer bagunça”. Uma das professoras participante indicou que “é impossível ensinar quem não quer aprender”, mostrando que algo que incomoda demais os professores é a postura dos educandos “que não vão para a escola para estudar”.

O que fica evidenciado nesse quesito é a necessidade do enfrentamento das realidades sociais que permeiam os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, marcadas pela desigualdade socioeconômica e cultural das regiões, localidades e segmentos sociais. A educação parece ser pouco valorizada ao mesmo tempo em que é assunto recorrente na mídia e debates políticos, os professores da amostra falam que nos encontramos em “uma cultura que não valoriza o ensino”, ao mesmo tempo em que há uma conjuntura que aponta a necessidade de uma sociedade escolarizada para o desenvolvimento econômico e social da mesma como já tratamos anteriormente.

Dourado, L.F.; Oliveira, J.F. e Santos, C.A (2007a, 2007b) apresentam que, dentro da chamada dimensão extraescolar, no seu nível do Espaço Social e no seu nível do Estado, há as implicações ligadas à realização de políticas públicas através de programas compensatórios e projetos escolares, para além dos muros das unidades de ensino, para que ocorra o enfrentamento de problemas de fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, dentre outros. Assim, são necessárias políticas públicas na forma de programas compensatórios que possam intervir em tais realidades negativas e possibilitar o enfrentamento dos problemas socioeconômicos e culturais que adentram a escola pública influenciando-a.

É extensa e complexa, portanto, a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, dentro da multiplicidade de significados do que venha a ser uma boa educação ou uma escola de qualidade. O curso de formação abarca um item apenas, que se encontra na dimensão intraescolar no plano do professor, assim esse projeto busca dar conta da familiarização do docente ingressante na rede estadual com o currículo oficial, os materiais de apoio, e a estrutura da SEESP.

Segundo os docentes participantes da pesquisa, o “curso de formação” atende, sim, esses elementos objetivados pela SEESP; entretanto, para eles o curso gerou expectativas, que não foram sanadas, por não fazerem parte dos seus objetivos institucionais. As expectativas dos docentes se centraram principalmente pela situação em que a realidade de sala de aula e as condições de atuação docente se encontram atualmente, de baixa valorização e desrespeito dos alunos. Os professores acreditavam que o curso atenderia aspectos mais ligados com a realidade escolar cotidiana e que os afeta diretamente, como podemos observar nos comentários feitos pelos participantes da pesquisa e que ilustram bem as expectativas que eles tinham do curso:

“O curso de formação foi uma boa iniciativa. Mas acredito que ele necessita de adequações na abordagem e nas discussões. Uma maior abordagem da parte prática docente pode contribuir mais para a atuação no dia a dia da sala de aula” (Professora participante).

“Uma coisa que chamou a atenção foi o fato dos tutores fugirem de discussões de assuntos mais polêmicos, como a progressão continuada

e a situação da inclusão de alunos especiais. Principalmente nos fóruns, os tutores ‘saíam pela tangente’, quando a postura do Estado frente a esses assuntos era questionada” (Professora participante).

A reclamação deles se assentou nessa desconexão das discussões entre escola real e escola ideal, evidenciada pela seguinte fala, sugestiva sobre uma futura oferta do curso: “que os tutores do curso, sejam professores que trabalharam em escolas de periferia, pois é uma outra realidade docente”.

Assim observamos uma certa discrepância entre o curso e sua proposta institucional e os objetivos e as expectativas que os docentes apresentaram – ainda que não tenham sido previstos e explicitados pelo projeto, mas se mostraram, através da análise dos questionários que aplicamos, como um indicador de efeito muito grande.

Podemos até afirmar que um objetivo central, apontado pelos professores, deveria ser, para além dos conteúdos do currículo e a estrutura da SEESP, um maior foco nas vivências, especialmente em escolas de periferia, que constituem a maior parte da rede pública, e para a atuação nas quais é necessário muito mais “experiência” e situações práticas, além de políticas para incentivar o estudo e a diminuição da indisciplina e apatia do corpo discente.

Para os professores o curso atingiu seus objetivos institucionais e podemos afirmar sim que foi com sucesso. Os professores, mesmo com as críticas, conhecem o currículo, o aplicam, utilizam os materiais de apoio e entendem a estrutura da SEESP, mas o que o curso e nenhuma das políticas educacionais conseguiu atingir, pela observação que a nossa amostra evidenciou é uma política que possa fornecer estratégias e práticas inovadoras para conquistar o aluno, fazer com que ele goste da escola, goste de estudar, não seja “rebelde e indisciplinado” – segundo as normas dominantes –, mas interessado e efetivamente incluído. São aspectos de uma outra concepção de qualidade em educação, que seja inclusiva de fato, e portanto comprometida com a formação cidadã, com o respeito à diversidade, à incorporação de saberes e interesses diferenciados e que vão contra, de repente, os conceitos disciplinares.

Deste ponto de vista, talvez seja possível dizer que, de uma perspectiva “positiva” o curso foi bem sucedido quanto ao que se propunha, mas deixou a desejar quanto aos aspectos que seriam importantes e desejáveis na visão dos professores, mas

que não foram incorporados como objetivos do curso, dada a própria concepção de qualidade nele imputado.

5.5 Entrevistas com os profissionais da EFAP/SEESP

Iniciamos nesta seção a análise das entrevistas feitas com os dois membros da EFSP/SEESP participantes da presente pesquisa e que trabalharam na implementação do “curso de formação”. A finalidade dessa etapa é aplicar o arcabouço metodológico de Avaliação de Políticas Públicas, desenvolvido por Draibe (2001) e já apresentado, para concluirmos se o projeto aqui estudado cumpriu seus objetivos na visão dos próprios agentes implementadores do projeto. Utilizamos no exame das entrevistas o instrumental de avaliação de resultados, através dos indicadores de resultados “propriamente ditos” e dos indicadores de efeitos.

Como anteriormente colocado, os resultados “propriamente ditos” analisam os “produtos” previstos nas metas que resultam da execução da política, programa ou projeto. Têm como intento confrontar os objetivos e metas estabelecidos na formulação com as realizações que efetivamente ocorreram com a sua implementação. Perguntas como “a política, programa ou projeto atingiu os objetivos propostos na sua formulação” e se os “grupos a que se pretendia foram atingidos” são indicativos para se analisar os resultados da política, programa ou projeto estudado.

Já os efeitos dizem respeito aos impactos esperados ou não que afetam o meio social ou institucional em que a política, programa ou projeto atuou. Questões como “a implementação da política, programa ou projeto produziu alguma aprendizagem institucional”, “foram criadas condições para a continuidade e/ou para a ampliação da experiência”, “as metodologias utilizadas podem ser utilizadas para outras experiências” são importantes para se mensurar quantitativa e qualitativamente os efeitos provocados.

Assim, essas duas categorias de análise permearam as entrevistas, juntamente com o tema qualidade do ensino, temática que funcionou como nosso “plano de fundo” teórico até aqui. Abaixo apresentamos um compilado com os principais destaques das entrevistas, visando uma construção qualitativa dos conteúdos das mesmas de acordo com o nosso referencial de exame.

Primeiramente gostaríamos de pontuar que optamos aqui em não colocar os cargos dos entrevistados para não incorrer em possibilidade de identificação dos mesmos, mas apresentaremos as atividades que desempenharam durante o período de

execução do curso. Assim os nossos entrevistados atuaram no acompanhamento e validação da produção de conteúdos do projeto, trabalharam também na área de tutoria e coordenação de tutoria.

Iniciamos a entrevista buscando entender a visão dos entrevistados sobre o que viria a ser qualidade na educação, como alcançá-la e como se poderia aferir essa qualidade. Dessa forma procuramos saber, assim como fizemos com os professores que participaram da pesquisa, a opinião deles sobre quais são os principais elementos necessários para se alcançar um ensino de qualidade na rede pública paulista. Esse questionamento se dá pois, no limite, mesmo não sendo sua meta principal, o “curso de formação” visava ter como efeito uma melhoria da prática docente e conseqüentemente na qualidade do ensino estadual com reflexos nos seus índices de qualidade (quantitativos), principalmente o SARESP e o IDESP. A temática da qualidade na educação permeou em grande medida o presente estudo e, a nosso ver, a discussão sobre o que pensam os que trabalham com as políticas educacionais no estado é de suma importância.

Corroborando a discussão já colocada por Dourado, L.F.; Oliveira, J.F. e Santos, C.A (2007a, 2007b) e por nós aqui assumida e também apontada nos questionários aplicados aos professores participantes da pesquisa, nossos entrevistados na EFAP/SEESP argumentam que qualidade na educação é um conceito plural que abarca uma série de elementos e características as quais apenas em conjunto conseguem responder o que vem a ser um ensino de qualidade. Segundo os servidores da EFAP/SEESP que participaram desse trabalho, “qualidade na educação é constatada por vários índices”, entre os quais foram destacados:

- Satisfação dos alunos em frequentar a escola;
- Satisfação da comunidade;
- Satisfação dos educadores;
- Alunos bem preparados para atuar em sociedade e no mercado de trabalho;
- Bom posicionamento do país nas pesquisas, comparado a outros países;

Os entrevistados deixaram claro que os índices acima apontados são apenas um exemplo e que vários outros poderiam entrar nessa lista. Quanto aos principais obstáculos a serem superados para a melhoria da educação paulista foram citados alguns

dos inúmeros elementos que propiciam, em conjunto, um bom ensino, como por exemplo: a adequação de um currículo às necessidades do mundo contemporâneo, remuneração adequada para os educadores, formação inicial e continuada de qualidade e escolas bem equipadas.

Na sequência perguntamos como os entrevistados acreditam que o curso de formação, da forma como foi desenhado/planejado, poderia ou pôde contribuir para a melhoria da qualidade da educação no estado de São Paulo. Entre as respostas os membros da EFAP/SEESP argumentaram que o “curso de formação” contribuiu na medida em que contextualizou a rede pública para os professores ingressantes, chamando a atenção também para os temas mais importantes para a ação docente, e implementou situações concretas, a partir das quais as reflexões eram construídas.

Outro ponto destacado na entrevista foi que o curso permitiu a interação coletiva de professores de realidades diferentes, pois eles eram colocados em turmas segundo a sua disciplina sob a orientação de um professor tutor e pelo AVA trocavam impressões e expectativas através das atividades interativas e dos fóruns.

5.5.1 Os “Resultados Propriamente Ditos”

Analisando os resultados que o projeto atingiu, perguntamos sobre um dos seus principais objetivos, que era de permitir ao cursista compreender a estrutura da SEESP e apropriar-se do currículo oficial da rede estadual. Assim questionamos se na visão deles, enquanto membro da EFAP/SEESP, o curso em si cumpriu tal meta.

Sobre o currículo unificado, principal política educacional no que diz respeito ao “curso de formação”, também perguntamos aos entrevistados em como tornar compatível um currículo comum com as demandas por respeito à diversidade e especificidades locais. Este ponto foi um dos obstáculos ou dilemas levantados pelos professores contrários ao currículo unificado e que filtramos na análise dos questionários.

Como resposta um dos participantes argumentou que o currículo do estado de São Paulo apresenta um mesmo ponto de partida e não de limite para a atuação docente. A forma possível de fazer com que o currículo comum seja compatível com as demandas que emergem da diversidade e das especificidades locais é fortalecer a formação docente, de forma que o educador possa implementar adaptações, a partir das necessidades de sua realidade.

Assim, ao contrário de alguns apontamentos feitos por alguns docentes, que se disseram amarrados e com diminuição da sua autonomia, e indo de encontro ao que muitos já fazem, segundo nossos entrevistados, o currículo e os conteúdos do mesmo, assim como os seus materiais de apoio, permitem uma maleabilidade do professor ao utilizá-los em sala de aula, adequando-os na sua prática docente.

Quanto a este aspecto, o da adaptação dos conteúdos do currículo, como trabalhar com estes e a utilização dos materiais de apoio, embora caiba a cada professor encontrar e elaborar suas estratégias, dicas e troca de experiências podem ser úteis para isso, assim os fóruns e as outras formas de interação que o curso proporcionou, como as vivências na escola, puderam permitir ou poderão permitir, conforme seja aprimorado com sua concomitância à prática docente, a conjugação da disseminação do currículo e de seus conteúdos com estratégias inovadoras que garantam a integração de interesses e especificidades diversos.

Quanto a atingir seu principal objetivo o curso o fez, pois o mesmo foi todo estruturado para apresentar e familiarizar os ingressantes com a estrutura da SEESP e discutir o ensino (primeira etapa) e desenvolver os conteúdos e habilidades das disciplinas específicas dos cursistas (segunda etapa – específica) sendo que os resultados das provas de aptidão feitas ao final do “curso de formação” corroboraram tal fato, pois a aprovação foi sempre muito alta.

Ainda sobre atingir os seus objetivos, a pergunta seguinte abordou a abrangência do curso, no que se refere a ele ter atingido os grupos que pretendia e se atingiu outros grupos. Neste questionamento nos foi afirmado que o “curso de formação” atingiu o grupo a que se destinava durante o oferecimento do mesmo e foi estendido aos professores já efetivos da rede que pleitearam fazer o curso. Dada a demanda dos professores já integrantes dos quadros da SEESP, a EFAP fez adaptações nos conteúdos do curso e ofereceu o mesmo como aperfeiçoamento a este público, além da criação do curso “Currículo e Prática Docente”, curso de aperfeiçoamento oferecido aos docentes da rede, ligado aos conteúdos curriculares paulistas.

Quisemos saber se na avaliação dos entrevistados o “curso de formação”, dado os custos e a logística necessários (contratar tutores, desenvolver e colocar no ar o ambiente virtual de aprendizagem -AVA-, planejamento dos encontros presenciais, envolvimento das 91 Diretorias de Ensino, processo de avaliação no final do curso, bolsas de estudo, etc.) foi proveitoso/eficiente e por quê.

Neste questionamento foi colocado que o curso foi proveitoso na medida em que, para aquele momento, tinha a estruturação necessária para que todos os professores que estavam no processo seletivo se preparassem, no seu ritmo, tempo e espaço específicos. A necessidade de contar com a tecnologia e a EAD necessárias foi fundamental, pois sem essa estrutura muitos educadores poderiam ficar sem os instrumentos necessários para adquirir os conhecimentos objetivados pelo curso e complementar a sua formação, no sentido de que “o curso trouxe a possibilidade de treinamento em tempo real para os distintos professores” em todas as localidades do estado.

Ainda perguntamos se o “curso de formação” de professores contribuiu para a melhoria da formação dos docentes para atuar em sala de aula, influenciando consequentemente na prática dos mesmos e atuando como um elemento a mais no que diz respeito à qualidade do ensino paulista.

Nas entrevistas nos foi colocado que estudos mais aprofundados precisam ser feitos para responder cientificamente a esta questão, entretanto, é fundamental lembrar que a qualidade do ensino não depende exclusivamente do bom preparo de um professor. Há outros índices que precisam ser levados em consideração, conforme já descrito anteriormente. Assim, embora a formação do docente seja essencial, constitui um dos inúmeros elementos que influenciam a qualidade do ensino.

Na sequência indagamos sobre outros objetivos que o “curso de formação” realizou além de propiciar ao professor apropriar-se do currículo oficial da rede estadual. Os entrevistados apontaram que um dos resultados positivos foi a formação dos professores para o uso das tecnologias de informação e comunicação no fazer docente incorporando-as a sua prática em sala de aula ao utilizar recursos como músicas, filmes e documentários atrelados aos conteúdos tratados e colocados como sugestão nos módulos do curso.

O domínio dessas ferramentas tecnológicas, de recursos e de materiais relacionados que podem ser inseridos no contexto do ensino-aprendizado é algo importante e que depende de atualizações permanentes, dessa forma pela fala do entrevistado o curso foi exitoso em disseminar o uso das mesmas.

5.5.2 Os Efeitos

Nas questões que se sucederam, nossos questionamentos se focaram na abordagem de possíveis efeitos (mudanças esperadas ou não) produzidos pelo projeto. Assim, perguntamos quais os principais conteúdos e práticas incorporados ao curso que poderiam ajudar os/as professores/as a enfrentar as principais dificuldades que encontram em sala de aula e que comprometem o aproveitamento dos alunos e seu desempenho.

Como resposta foi dito que em todos os cadernos, dos professores e dos alunos, que visam apoiar os professores em suas práticas de sala de aula, quando se inicia um novo conteúdo é apresentada uma projeção de quantas aulas serão necessárias para se trabalhar o tema, uma descrição desses conteúdos a serem tratados, as estratégias que podem ser utilizadas (aula dialogada, pesquisa de campo, interpretação de textos e/ou imagens), os recursos necessários para as aulas (como lousa, rádio, vídeo, figuras) e uma proposta de avaliação para aquele tópico a ser tratado. Durante o curso foi apresentada a estrutura dos cadernos e o convite para que os ingressantes os utilizassem como material de apoio, colocando suas propostas em prática na sala de aula. Durante o próprio curso as estratégias colocadas pelos cadernos foram adotadas nos módulos, pois no início de cada um os professores também tinham a informação de como seriam avaliados nele.

Assim nossos entrevistados apontaram que uma prática importante que pode influenciar positivamente a atuação docente é a de atrelar sempre os critérios de avaliação de uma atividade ao anúncio desta, para que o aluno saiba como será observada a sua participação. Outro subsídio importante e que diz respeito às contribuições do curso aos professores ingressantes é a incorporação de tecnologias de informação e comunicação ao trabalho do professor, muito reforçada durante o curso, além de sugestões de vídeos, áudios, músicas e textos que complementavam os conteúdos tratados nos módulos e que conseqüentemente poderiam ser colocados em prática na sala de aula quando o professor assumisse o cargo.

Ainda no que se refere aos efeitos do “curso de formação”, perguntamos sobre as metodologias utilizadas, se puderam ou podem ser aproveitadas e/ou transferidas para outras experiências colocadas em prática pela EFAP/ SEESP. A resposta foi favorável, pois essa era a proposta do curso; segundo um dos entrevistados, toda a tecnologia de formação desenvolvida pela EFAP, incluindo aí o AVA, pode ser utilizada em vários outros cursos de formação e aperfeiçoamento que a EFAP oferece para os professores e

outros servidores da SEESP, utilizando estratégias e ferramentas colocadas em prática no “curso de formação”. Além do “curso de formação”, como já apontado, ter sido oferecido aos professores já efetivos, que demandaram essa capacitação para a sua formação.

Também foi citado um efeito esperado muito proveitoso no curso, que foram as atividades de vivência, as quais proporcionaram uma atividade prática que dialogasse com o conteúdo teórico, proporcionando ao cursista a oportunidade de estar, acompanhar e refletir sobre a sua ação e a de outros colegas, debatendo em ambiente virtual de aprendizagem as suas considerações e conclusões.

Lembramos que as atividades de vivência foram muito bem avaliadas pelos professores da nossa amostra, pois elas os colocavam diante da realidade que eles iriam enfrentar, caso fossem aprovados no concurso. A grande expectativa dos docentes em relação ao curso e já apontada anteriormente era que o mesmo trabalhasse com a sala de aula real, com situações e dificuldades que eles enfrentariam no seu cotidiano na escola, que as discussões e fóruns abordassem tais temáticas.

Em sintonia com o questionamento anterior, perguntamos se o curso estimulou ou criou condições para a continuidade e ou ampliação da experiência. A resposta foi positiva, pois no concurso público seguinte, para provimento de cargos de Professor de Educação Básica II, da SEESP, regido pelas Instruções Especiais publicadas no DOE de 06/07/2013, foi mantido o “curso de formação” como parte integrante do certame.

Na sequência perguntamos quais foram as principais dificuldades encontradas na formulação e na implementação do projeto e quais delas (e como) foram superadas. Entre as principais dificuldades foram apontadas: A logística dos encontros presenciais, de vivências nas escolas e de apropriação das condições de produção no ambiente virtual de aprendizagem. Sendo que a superação se deu com ações rápidas de envolver a rede de profissionais das Diretorias de Ensino para atender os cursistas com problemas nos 91 pontos espalhados pelo estado.

Também perguntamos se, caso o “curso de formação” fosse aplicado hoje, com o conhecimento adquirido na sua implementação, ele necessitaria de mudanças e/ou ajustes e quais seriam.

Nos foi relatado que a próxima edição, referente ao concurso de 2013, já contará com mudanças e ajustes. O professor deverá já ter assumido seu cargo para fazer o curso, que fará parte de seu período probatório. Essa medida visa atender, de fato, os

profissionais que se efetivam, pois nos moldes anteriores o professor usufruía da bolsa, fazia o curso, era aprovado e muitos não assumiam aulas na rede pública, impedindo a concretização dos objetivos últimos do curso para a rede de ensino estadual.

Essas mudanças podem ser encontradas no item XI – DO CURSO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA do edital do concurso publicado no DOE de 06/07/2013⁷⁵.: “1- Conforme estabelece o artigo 2.º da Lei Complementar n.º 1.207, de 5 de julho de 2013, o Curso Específico de Formação para o ingressante fará parte do período de estágio probatório e será ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, instituída pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009”.

Em suma, as entrevistas conseguiram abordar uma boa parte dos questionamentos para se entender os resultados e os efeitos do “curso de formação”; entretanto alguns questionamentos não puderam ser respondidos em decorrência dos entrevistados não trabalharem diretamente no setor que gerou dados quantitativos e estatísticos das avaliações que a própria EFAP fez do curso. Uma análise com esses dados nos traria uma visão institucional do curso muito rica sobre o nosso objeto. Porém, no que concerne ao que propusermos, ou seja, verificar a visão dos implementadores sobre o “curso de formação”, acreditamos que conseguimos um bom panorama para a análise através das entrevistas.

Visto o que foi colocado pelos membros da EFAP que participaram das entrevistas, o “curso de formação” atuou como uma importante ferramenta da capacitação e atualização dos docentes, atingindo seus objetivos principais, e criou um legado institucional e informacional que foi estendido a outros cursos e capacitações oferecidos pela EFAP. Um aspecto relevante do curso foi o seu oferecimento para os docentes já efetivos tomarem conhecimento dos conteúdos, estratégias de aprendizagem e outras temáticas, ligadas não só a sua disciplina de atuação, como outras questões didático-pedagógicas.

As abordagens feitas por nós junto aos membros da EFAP e com os professores cursistas foram distintas, dados os papéis que os grupos desempenham junto ao projeto, o que mostrou resultados e percepções também diferentes de ambos, já que o primeiro grupo atua como membro institucional e o segundo grupo era o alvo primário do curso.

⁷⁵ http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/concursos/instrucoes_especiais_se_02-2013_concurso_peb_ii_-_atualizada.pdf

Apesar das distinções entre os grupos, algumas temáticas tratadas foram comuns e as conclusões de ambos os grupos também foram muito próximas, como no caso do entendimento por cada um deles sobre o que vem a ser qualidade no ensino. Temática complexa e que não pode ser reduzida a uma simples definição, mas sim é composta por uma série de elementos e categorias que só em conjunto permitem vislumbrar o que seria uma educação adjetivada com o termo qualidade.

A percepção dada pelos professores, muito em decorrência dos questionamentos a eles feito, foi em direção a uma visão mais global, para além do nosso objeto de estudos, e achamos muito válido apresentar e discutir o que eles pensam sobre as políticas educacionais que permeiam seu cotidiano profissional, que indiretamente toca nosso interesse de pesquisa. Já a apreensão dos membros da EFAP estava mais ligada aos objetivos do curso em si e seus desdobramentos institucionais.

Para ambos os grupos o curso atingiu seus objetivos de suscitar discussões sobre o ensino e prática docente, de informar sobre a estrutura da SEESP e seu funcionamento e de familiarizar o cursista sobre o currículo e seus materiais de apoio. No que se refere aos professores, eles externalizaram suas expectativas em relação ao curso no sentido dele poder ter abordado mais o cotidiano da sala, a escola real, os problemas e as dificuldades encontradas na maioria das unidades escolares do estado e formas de enfrentamento dos mesmos. Talvez essa seja uma demanda importante a ser encarada pela EFAP ao se pensar não só no próximo oferecimento do curso de formação, mas em relação aos inúmeros outros cursos de formação e aperfeiçoamento oferecidos por ela.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensejo de estudar o que efetivamente vem sendo colocado em prática no que se refere as políticas educacionais no estado de São Paulo surgiu em um contexto de vivência profissional desse pesquisador a partir de uma inquietação ao se deparar com a realidade cotidiana da sala de aula das diversas escolas estaduais, a qual atuou como docente eventual e contratado, lecionando não só a sua disciplina de formação, sociologia, mas inúmeras outras quando havia falta de professores e o mesmo não possuía aulas atribuídas.

Buscamos no campo científico caminhos para transformar essa inquietação em objeto de pesquisa nos voltando ao estudo das políticas públicas em educação, pois quando se estuda políticas públicas estamos trabalhando com o que efetivamente está sendo colocado em prática para o enfrentamento de uma dificuldade coletivamente relevante na visão de diferentes atores/grupos sociais, já que elas vêm em resposta a um problema coletivo tentando responder a tal dificuldade (RUA, 2009; SECCHI, 2010).

A partir da década de oitenta, países de regiões distintas e com diferentes níveis de desenvolvimento entraram em processos de implementação de reformas educativas voltadas para a qualidade e universalidade da educação básica. Ao verificarmos as políticas educacionais que desde a década de 1990 foram colocadas em curso no estado de São Paulo e os seus desdobramentos (programas e projetos), em especial a partir de 1995, quando o PSDB assume o governo do estado, percebemos que o contexto supracitado de mudanças sociais, políticas e econômicas no plano internacional influenciaram o nacional e conseqüentemente o estadual e a temática do ensino ganhou grande importância.

O ensino básico e universal de qualidade passou a ser um requisito que todas as sociedades modernas deveriam atender pelo bem da equidade social, dos valores culturais e da funcionalidade econômica. Ideal difundido e reforçado por inúmeros organismos consultivos e de financiamento econômico, como por exemplo, a OCDE, BM, FMI e a Comissão Europeia.

Nesse contexto, no Brasil, a política educacional se voltou com força para o aumento da alfabetização e do número de alunos matriculados, entretanto como afirmam alguns autores, tratados no trabalho, a qualidade do ensino não acompanhou o

mesmo ritmo que o avanço no número de matriculados no ensino básico (PARO, 2007; SCHWARTZMAN, 2005).

A justificativa do presente estudo se assentou no argumento de que muito se fala sobre a importância da educação no processo formativo de uma população, para minorar desigualdades e impulsionar o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma nação. Ao se tratar da educação pública de qualidade estamos nos referindo a um universo de grande complexidade e dificuldade de ser analisado, dado os inúmeros elementos a serem considerados para tal. Assim, o que nos impulsionou foi um estudo acerca do que efetivamente está sendo colocado em prática na maior rede de ensino público do país para se atingir excelência no ensino básico, o qual se tornou um problema público. Por tal nos debruçamos sobre uma ação dentre as que foram colocadas em curso no campo das políticas públicas educacionais em São Paulo.

Propusemos, dessa maneira, fazer aqui uma análise da primeira experiência do “Curso de Formação Específica” de professores – oferecido pela Escola de Formação de Professores, entre os anos de 2010 e 2012 –, o qual integrou a terceira fase do Concurso Público para a contratação de professores de educação básica II no ano de 2010, que teve a primeira fase composta por prova de conhecimento e a segunda por prova de títulos. Buscamos conhecer a relação entre condições, meios e resultados do “Curso de Formação Específica” pela visão daqueles que trabalharam na elaboração, implementação e execução desta política (profissionais que trabalham na EFAP) como também por aqueles que foram alvo do projeto analisado, os professores cursistas.

Partimos da suposição de que este curso foi uma das ferramentas da política educacional formulada para melhorar a qualidade do ensino no estado, visando, segundo a SEESP, permitir ao cursista compreender a estrutura da Secretária, apropriar-se do currículo oficial da rede estadual, refletir sobre aprendizagem, família e escola e aprofundar seus conhecimentos específicos na disciplina de ingresso. O “curso de formação” foi entendido por nós como sendo um projeto dentro de um programa, o “Mais Qualidade na Escola”, o qual faz parte de uma política pública em educação, visando melhorar a qualidade do ensino no estado de São Paulo.

O Programa “Mais Qualidade da Escola” foi implementado na gestão José Serra (2007-2010), o qual através de uma série de medidas teve como objetivo institucional a promoção da melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual

paulista, sob o argumento de que todo o aluno tem direito à uma educação de qualidade (SÃO PAULO, 2011).

Entre as principais medidas do programa “Mais Qualidade na Escola” estavam o decreto N.º 54.556 de 16/07/2009, e as leis complementares N.º1093 e N.º 1094 de 16/07/2009. O referido decreto estabeleceu uma periodicidade para a realização de concursos públicos de provas e títulos para provimento de cargos de Professor Educação Básica II, na rede estadual, para tentar responder a situação do grande número de professores que atuavam no estado através de contratos por tempo determinado. Já as leis complementares N.º1093 e N.º1094 trataram, respectivamente, sobre a regulamentação da contratação de servidores públicos por tempo determinado, e a criação de duas novas jornadas de trabalho para os docentes. Foi ainda a lei complementar N.º 1094 que regulamentou que os concursos para professores, a partir de então, se dariam em três etapas sucessivas:

- Primeira Etapa – Prova – Provas Objetivas, de caráter eliminatório e classificatório.
- Segunda Etapa – Títulos – Avaliação de títulos, de caráter classificatório.
- Terceira Etapa – Curso – Curso Específico de Formação e uma Prova de Aptidão relacionada aos conteúdos do curso específico, de caráter eliminatório.

A terceira etapa acima referida, nosso objeto de estudos, foi a grande novidade dos concursos para professor, pois refletiu o estabelecimento de novas regras para o ingresso de profissionais na rede. Depois de selecionados nas provas objetivas de conhecimento e na avaliação de títulos, os candidatos a docentes efetivos, obrigatoriamente teriam que passar por um curso de capacitação para o exercício do magistério.

Metodologicamente nos baseamos na análise de um projeto (o "curso de formação específica"), o qual fazia parte de um programa (o "Mais Qualidade na Escola") dentro da área de políticas públicas em educação. Estudamos o objeto em questão enquanto um caso, pois o caso consiste no objeto de observação, um fenômeno delimitado no tempo e no espaço, a ser observado como um fenômeno no campo social.

A análise se apoiou em dados e informações governamentais e da literatura especializada sobre políticas públicas e educação, utilizamos dados dos sítios governamentais, informações fornecidas pelo portal da transparência do estado de São Paulo, publicações oficiais e questionário que foi aplicado aos professores que

realizaram o “curso de formação” e entrevistas realizadas com profissionais que atuam na EFAP/SEESP.

O exame dos dados centrou-se na abordagem quantitativa-qualitativa, pois as técnicas aplicadas simultaneamente ou em sequência podem propiciar um conhecimento mais profundo do objeto de pesquisa, já que permite integrar, em um mesmo estudo, pesquisa documental com dados estatísticos coletados via questionário e, ainda, analisar depoimentos colhidos por meio de entrevista, propiciando um panorama mais completo na análise do objeto (SANTOS 2009).

Como já apontado a rede estadual de educação de São Paulo, em consonância com as mudanças ocorridas no âmbito educacional a partir da década de 1990, estabeleceu uma série de políticas e programas visando melhorar a qualidade do seu ensino público e conseqüentemente criou um arcabouço analítico para mensurar essa qualidade e os seus progressos.

Ao longo do trabalho abordamos as principais políticas paulistas na área de ensino já que o projeto aqui discutido (o “curso de formação”) fez parte da política educacional paulista centrada em um programa de ações que dá sequência às políticas públicas em educação implementadas desde 1995 pelo governo PSDB. Assim, nosso objeto precisou ser entendido na perspectiva histórica desse período, de modo que pudemos apreendê-lo também no movimento da reforma da educação nacional iniciada na década de 1990. Para além de uma revisão bibliográfica sobre as políticas educacionais paulistas questionamos a nossa amostra de professores sobre essas políticas, já que elas afetam diretamente a vida profissional deles.

Para medir as mudanças provocadas pelas ações da SEESP, são avaliadas anualmente todas as escolas estaduais paulistas de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e a partir daí são feitas proposições de metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que é oferecido (NOVAES, 2009).

Ao longo do trabalho concluímos que para a SEESP a qualidade está intimamente ligada ao processo de aprendizagem de conteúdos e habilidades, como os alunos estão aprendendo e se estão aprendendo, adotando o critério quantitativo para essa aferição, o que é comprovado pelas avaliações e índices aplicados no estado. A mensuração da realidade educacional estadual se dá pelo IDESP (Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo). O IDESP, criado em 2007,

segundo a SEESP, é um indicador que tem por objetivo avaliar a qualidade da escola de forma objetiva. Assim a boa escola é aquela em que são atingidas as metas do IDESP, que externaliza se os alunos apreenderam os conteúdos curriculares, suas competências e habilidades requeridas para a sua série e verifica o fluxo escolar desses estudantes.

Assim o IDESP é o principal indicador de qualidade da educação paulista, sendo através dele que são estabelecidas metas a serem alcançadas pelas escolas da rede. É composto pelas notas obtidas pelos alunos no SARESP e pelo fluxo escolar das unidades educacionais. Em relação ao IDESP os professores que participaram do presente trabalho, ficaram divididos em relação ao índice, os que se mostraram favoráveis apontaram que é necessário que exista um índice passível de quantificar a qualidade do ensino no estado, mesmo que se baseie em uma qualidade quantitativa, conseguida através dos indicadores supracitados.

Os contrários ao IDESP apontaram que os dois indicadores que compõe o índice podem ser manipulados, pois muitas vezes as escolas acabam aprovando muitos alunos que não necessariamente teriam condições de ir para a próxima série, apenas para que o fluxo escolar da escola seja ótimo e direciona apenas os melhores alunos a participarem do SARESP.

Dada a importância do IDESP para a rede estadual a avaliação da aprendizagem passou a ser encarada como política de suma importância na estrutura da SEESP, enquanto instrumento orientador para as tomadas de decisão na busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido em todas as escolas estaduais, sendo o SARESP a maior dessas avaliações. Quando tratamos do SARESP com os professores da nossa amostra, metade dos mesmos apontaram que essa avaliação da aprendizagem é positiva, válida e “pertinente”, mas também apontaram ressalvas ligadas, sobretudo a questões de ser uma avaliação quantitativa, baseada em conteúdos e que não leva em consideração as particularidades da sala de aula.

Assim é apontado que além de um índice e de uma avaliação que buscam quantificar o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos do currículo, seria necessária uma forma de estudo que conseguisse fazer um retrato mais fidedigno da realidade da sala de aula e das dificuldades que enfrentam cada turma e unidade escolar. Seria preciso a criação de uma avaliação e/ou análise mais qualitativa para então compor um índice que também consideraria os dados brutos das avaliações de aprendizagem e índices de fluxo escolar. Outra defesa dos docentes da amostra é uma

busca por interpretar os índices do IDESP e dar atenção às escolas que não o atingem, visando estratégias para as mesmas alcançarem as metas e não puni-las financeiramente (via bônus). A grande defesa levantada pelos professores é a necessidade de se trabalhar as particularidades e ver qual é a realidade daquela unidade escolar com baixos índices, da comunidade que a cerca, da sua equipe escolar e principalmente dos seus alunos e a partir dessa análise traçar uma estratégia de intervenção.

Intimamente ligado ao IDESP e ao SARESP tratamos do currículo unificado. Em 2007, em decorrência dos baixos índices de desempenho obtidos em exames como SAEB, SARESP e PISA pelos alunos da rede estadual, a SEESP admitiu a necessidade de uma intervenção para reverter tal conjuntura, com a adoção de medidas imediatas, entre elas, a implementação de uma nova proposta curricular com “princípios estabelecidos em pilares pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais que refletem as pesquisas, as teorias e as necessidades educacionais” (São Paulo: 2008b, p. 31). A proposta curricular foi implementada em 2008 juntamente com os materiais de apoio que vieram para materializar esse currículo. A partir de então o SARESP passou a ser estruturado em cima dos conteúdos curriculares estabelecidos na rede estadual e possibilitou a criação do IDESP. Claramente a rede se voltou para um entendimento da qualidade no ensino como a apreensão dos conteúdos e habilidades expressas no currículo para uma determinada série/ano.

Em 2009 passou-se a considerar o adicional financeiro por qualidade, pago anualmente aos professores e equipe escolar, considerando o desempenho das escolas no IDESP, o chamado bônus. Este adicional reflete a posição do IDESP da escola em relação à média das escolas da rede e à meta de longo prazo (Meta 2030), além do avanço da escola de um ano para o outro. Assim, interligado ao desempenho dos alunos, o *bônus* é concedido a toda equipe escolar. O cálculo do bônus se dá através da utilização do IDESP das unidades escolares, o qual utiliza na sua composição as taxas de evasão escolar e os resultados do SARESP. Cabe ressaltar que a vinculação entre o cumprimento de tais ações e a concessão do bônus é baseado em critérios difusos e pouco objetivos.

Os docentes, participantes da presente pesquisa, foram unânimes na condenação do bônus, argumentando que ele é injusto, já que esse dinheiro poderia ser incorporado no salário bases de todos os docentes garantindo isonomia de ganhos para todos. Apontaram ainda que o bônus não consegue aferir qualitativamente o trabalho do

docente em sala de aula, já que se baseia em dados quantitativos brutos e gerais (SARESP e fluxo escolar).

Aproveitamos que abordávamos as principais políticas educacionais e questionamos os docentes sobre a progressão continuada, política polêmica implementada no final da década de 1990, que ainda gera muita discussão entre os profissionais do ensino público estadual e que foi muito criticada pelos professores da nossa amostra. Os professores apontaram principalmente que essa política está gerando analfabetos funcionais, pois eles são aprovados muitas vezes sem saberem os conhecimentos básicos daquela determinada série/ano na qual ele foi promovido, pois a mesma se tornou sinônimo de “promoção automática”, ainda mais quando muitas escolas maximizam o fluxo escolar para que este não prejudique o seu IDESP.

As políticas educacionais paulistas da progressão continuada, do currículo unificado comum para toda a rede, do SARESP, do IDESP e o bônus estão intimamente relacionadas e são objeto de discussões acaloradas entre os docentes. Apesar das críticas dos profissionais que participaram do trabalho, precisamos pontuar que é inegável o esforço do governo estadual, através da sua Secretaria de Educação, em criar critérios objetivos para a melhoria da sua qualidade de ensino, e mecanismos de aferição de tal qualidade, mesmo que tais programas e ações da SEESP muito tenham se adequados aos princípios neoliberais amplamente difundidos na década de 90. Por outro lado a SEESP não consegue convencer os docentes, principal agente de implementação das políticas educacionais, sobre a efetividade delas, vide as críticas e insatisfação que os professores apresentaram neste trabalho.

Talvez se a SEESP ir à sala de aula das escolas com os piores índices e trabalhar conjuntamente com os docentes olhando para os problemas reais em um esforço coletivo seria possível mapear, dentre os inúmeros elementos e características que compõem uma educação de qualidade, e buscar entender o porque o estado de São Paulo apesar dos esforços institucionais não possui índices gerais, quantitativos, significativos como podemos comprovar olhando os dados do último PISA.

A título de exemplo, observando os resultados em matemática do último relatório do PISA de 2012, no qual são apontados os resultados nacionais e regionais de alguns países o estado de São Paulo aparece na 148ª posição de 188 países ou regiões, com uma média de 404 pontos, enquanto no topo da lista ocupando a primeira posição,

está Xangai na China com um pontuação média de 613 pontos seguida por Cingapura com 573 em segundo.

Para efeitos de comparação o país/região latino americano mais bem classificado é Aguascalientes (México) com uma pontuação de 437 ocupando a 104º posição do ranking. O estado brasileiro mais bem colocado foi o distrito Federal com 416 pontos na 123º e o pior foi o estado de Alagoas na última posição com 342 pontos, sendo a média do Brasil de 391 ocupando a 159º posição. Em termo de países o Brasil ficou a frente da Argentina (388), Tunísia (388), Jordânia (386), Colômbia (376), Catar (376), Indonésia (375) e Peru (368) (OCDE, 2013).

Os dados acima são apenas para efeito de ilustração, e gostaríamos de pontuar que são dados quantitativos, pois são baseados em provas que avaliam o conhecimento de conteúdos e habilidades esperados para a faixa de idade dos 15 anos. Não há como fugir desse tipo de avaliação que como aponta esse ranking é o padrão utilizado internacionalmente, mas mesmo dentro do critério de qualidade adotado pelas nossas redes de ensino observamos o quanto a nossa educação o é pouco eficiente.

Fazemos a ressalva de que o ensino, para além da preocupação com os conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidas e apreendidas, focado em conteúdos, mas que não negamos como um dos elementos que a educação deve se preocupar, também precisa se estruturar para um aprendizado crítico e reflexivo, para que os alunos tenham subsídios para interpretar a realidade que os cerca.

A questão do que seria uma boa educação permeou todo o presente trabalho, sendo que defendemos definição de qualidade no ensino apresentada por Dourado, L.F.; Oliveira, J.F. e Santos, C.A (2007a, 2007b) os quais apontam que é extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz, dentro da multiplicidade de significados do que venha a ser uma boa educação ou uma escola de qualidade. Essa visão foi corroborada pelos professores participantes da pesquisa e dos entrevistados, funcionários da EFAP, os quais apontaram que definir qualidade só faz sentido se falarmos de um conjunto de características as quais permitem a construção desse conceito no campo educacional.

Refletindo a proposta curricular, e no limite as questões sobre qualidade no ensino, analisamos o “curso de formação” enquanto Política Pública utilizando o estudo elaborado por Draibe (2001) em a *Avaliação de Implementação: esboço de uma Metodologia de Trabalho em Políticas*.

Procuramos analisar se o “curso de formação” atingiu os objetivos traçados na sua elaboração de capacitar o professor ingressante na melhoria da sua prática profissional o que refletiria no limite na qualidade do ensino estadual, através da sua familiarização com a estrutura da rede de ensino e principalmente com a proposta curricular que orienta a prática de ensino de cada professor nas disciplinas de ingresso e questões pedagógicas nela implícitas.

Ressaltamos que elemento professor e sua formação e capacitação para a atuação no processo de ensino aprendizagem é um dos inúmeros elementos componentes para um ensino de qualidade e o objeto aqui estudado visa dar conta do aperfeiçoamento e formação deste dentro da multiplicidade que a qualidade do ensino abarca.

Ao investigarmos se o “curso de formação” atingiu os objetivos traçados na sua formulação estávamos trabalhando com o que Draibe (2001) chama de “objetivos de verificação”, mas também procuramos responder os quesitos referentes aos resultados e impactos do projeto que dizem respeito aos “objetivos de conhecimento”. A avaliação que fizemos foi de caráter “*ex post*”, pois se deu após a implementação e execução projeto.

No que tange à natureza, segundo a metodologia adotada, as avaliações de políticas públicas ou dos seus componentes, podem ser de Resultados ou de Processos.

A natureza do nosso estudo foi claramente o de se construir uma Avaliação de Resultados, já que foi um estudo “*ex post*” no qual utilizamos os índices de resultados propriamente ditos e de efeitos

Os resultados “propriamente ditos” analisam os “produtos” previstos nas metas que resultam da execução da política, programa ou projeto. Têm como intento confrontar os objetivos e metas estabelecidos na formulação com as realizações que efetivamente ocorreram com a sua implementação. Já os efeitos dizem respeito aos impactos esperados ou não que afetam o meio social ou institucional que a política, programa ou projeto atuou.

A apreensão das entrevistas e dos questionários nos possibilitou entender que o curso atingiu os seus objetivos institucionais e o seu público alvo na visão de ambos os grupos analisados. Um efeito que a presente pesquisa identificou foi a demanda dos professores que expressaram a necessidade de maior amparo institucional para se pensar a realidade da sala de aula da periferia, de ações da SEESP que os ajudem a lidar com situações problemáticas do ensino aprendizagem. Expuseram também que possuíam

expectativas relativas ao curso no sentido que esperavam que ele abordasse muito mais a realidade do cotidiano escolar e as dificuldades reais da sala de aula.

Essa expectativa de abranger a realidade escolar foi atingida, em certa medida, pelas vivências escolares propostas durante o curso. Um maior contato com a prática profissional, e discussões sobre as dificuldades da escola real, é o que mais foi evidenciado pelos professores participantes como item que os próximos cursos deveriam abordar, ou seja, discutir uma escola concreta, real e não a teórica, ideal.

Já os membros da EFAP explicitaram que os objetivos principais do curso foram atendidos e que ele provocou bons resultados e efeitos já que atuou como uma importante ferramenta da capacitação e atualização dos ingressantes, atingindo seus objetivos principais de suscitar discussões sobre o ensino e prática docente, de informar sobre a estrutura da SEESP e de seu funcionamento e familiarizar o cursista sobre o currículo e seus materiais de apoio. Além disso, o curso teve como efeito um legado institucional e informacional que foi estendido a outros cursos e capacitações oferecidos pela EFAP.

As avaliações feitas pela própria EFAP apontaram a necessidade de ajustes no próximo “curso de formação” a ser oferecido, referente ao concurso iniciado em 2013. A principal adequação é que o curso fará parte do estágio probatório dos professores, que o farão dessa forma já em sala, evitando que o cursista receba a bolsa e não assuma o cargo de professor na rede, usufruindo dos recursos, algo corrente na primeira experiência.

Ao concluirmos esse trabalho, não podemos deixar de apontar que ele não fez apenas uma análise de resultados de um projeto componente de um programa dentro de uma política pública em educação, mas ele nos permitiu suscitar discussões mais densas sobre o que vem sendo colocado em prática pelo agente estatal em relação a qualidade de ensino no estado, nos permitiu discutir o que é esse termo qualidade e possibilitou investigarmos a visão dos professores, mesmo eles não sendo uma amostra significativamente relevante, sobre as políticas educacionais que influem no cotidiano laboral deles e no processo educativo dos milhões de alunos da rede estadual de ensino.

Esse trabalho também permitiu um contato direto com a EFAP e a profissionalidade desse órgão ligado a SEESP, na formulação de cursos de capacitação e aperfeiçoamento aos profissionais da rede de ensino, através da disponibilização de toda uma estrutura física e informacional para os seus profissionais.

Ouvir as vozes daqueles que fazem o ensino no estado é perceber que existem diversos profissionais comprometidos com a educação, mas que o ente estatal necessita através das suas políticas interligar esses componentes da rede para um trabalho em conjunto, interdisciplinar, visando atingir a realidade escolar. É preciso ouvir quem está na linha de frente da sala de aula, absorver suas experiências, ouvir suas demandas e em conjunto construir políticas educacionais compromissadas em transformar a realidade educacional.

É inegável o avanço no que se refere a números absolutos do nosso ensino, em especial no que se refere ao atendimento da demanda, ou seja, número de matrículas, entretanto apenas colocar os educandos em idade escolar dentro dos prédios escolares não é educação. Independente do critério qualitativo que se atribua, caso no limite se queira dicotomizar essa conceituação (resultados de testes e avaliações de conteúdos e habilidades ou uma formação crítica e cidadã) o país ainda está em dívida com um real compromisso por uma educação de qualidade para os nossos estudantes, pois temos uma população com altas taxas de analfabetismo funcional, pouco qualificada para o mercado de trabalho especializado e amargamos resultados insatisfatórios em testes e avaliações internacionais quando comparado com outros países que investiram e investem pesado em diversos componentes que compõe a educação.

Enquanto Estado e sociedade realmente não se mobilizarem por uma educação básica que atenda aos elementos de qualidade e o primeiro não se comprometer a (re) estruturar o ensino que está em voga, atingindo os elementos intra e extraescolares e seus componentes⁷⁶, políticas tais quais o “curso de formação” sempre vão deixar uma sensação naqueles que são seu alvo, professores e alunos, de que a iniciativa é boa, é válida, atende vários aspectos traçados na sua elaboração, mas que ainda fica aquém de atingir o concreto, a escola de periferia, a sala de aula real, em que atuam professores e alunos, que ou foram para a escola por que juntamente com seus pais acreditam na instrução, ou apenas por força de uma legislação que os obrigam, ou ainda por uma imposição dos pais.

Esperamos assim que os apontamentos, mesmo que iniciais, desta pesquisa possam colaborar e fomentar discussões sobre o ensino público, os elementos que constituem sua qualidade, as políticas públicas colocadas em voga para atender esse

⁷⁶ Vide capítulo 3

quesito e que influenciam a vida dos profissionais docentes e estudantes e que, sobretudo, todos os envolvidos no processo de ensino possam ser ouvidos ao se elaborar uma política para a educação.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

AZEVEDO, José Clóvis de. *Educação Pública: O desafio da qualidade*. Estudos Avançados V.21 N.60. São Paulo maio/ago. 2007.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Washington DC: Banco Mundial, 1995.

BANCO MUNDIAL. *Brasil: justo, competitivo, sustentável – contribuições para debate*. Washington, D.C., 2002.

BANCO MUNDIAL. *Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe, 1999*. Disponível em: <http://www.bancomundial.org>

BOBBIO, N. Política. In BOBBIO, N. MATEUCCI, N. PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. 12. Ed. Brasília: Editora da UNB, 2002, v.2

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. INEP. *Relatório Problematização da Qualidade na Pesquisa: Levantamento do custo-aluno ano em escolas da Educação Básica que oferecem condições para oferta de um ensino de qualidade*. Brasília, INEP, 2004.

BITAR, Hélia A. de Freitas; FARES, Jacyra; CONBOLATO, Maria Conceição; CUNHA, Maria Cristina A. Alves da; FERREIRA, Maria José do Amaral. *O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade*. Série Ideias n. 30. São Paulo: FDE, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CEPAL. *Transformacion productiva com equidad*. Santiago do Chile, 1990.

CEPAL/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com*

- equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.
- CEPAL / UNESCO. *Educação e Conhecimento: pilares básicos da transformação produtiva com equidade*. Santiago, Chile, 1993.
- CORRALES, Javier. *Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais*. PREAL, 2000.
- DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Uma Escola Cidadã no Contexto da Globalização: Uma Introdução*. IN DA SILVA, Luiz Heron (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.
- DAVOK, Delsi Fries. *Qualidade em Educação*. Avaliação Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.
- DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. *Série Documental: Textos para Discussão*, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007 a.
- DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007 b.
- DOURADO, L.F.; PARO, V.H. *Políticas educacionais e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.
- DRAIBE, Sônia M. *Avaliação de Implementação: esboço de uma Metodologia de Trabalho em Políticas Públicas* In CARVALHO, M. C. B; ROXO, C. B. (Orgs). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais*. São Paulo. São Paulo: PUC/IEI/CENPEC 2001.
- DRAIBE, Sônia. M. *As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas*. In Revista USP. São Paulo. 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FONSECA, M. *O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro*. In: Pablo Gentili (org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 169-195. 1995.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Arte Nova, 1977.
- GAJARDO, Marcela. (Ed.), *Cooperação Internacional e de Desenvolvimento da Educação*. AGCI, SIDA, CIDE, Santiago, Chile, 1995.
- GAJARDO, Marcela. *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*.

- PREAL Debates, CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <http://www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr_det_and017.htm> . Acesso em: 10 jan.2014.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GENTILI, Pablo e DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, 1999.
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1991.
- GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. *Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. São Paulo, 2010. USP (dissertação de mestrado).
- HADDAD, Sergio (org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Actionaid, 2008.
- HARVEY, D. *O Neoliberalismo: História e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008, capítulos 3.6 e 7.
- HANUSHEK, Eric e GOMES NETO, João Batista. *The causes and consequences of grade repetition: evidence from Brazil*. Economic Development and Cultural Change 43 (1), 1994.
- HELMER, Ester Almeida. *O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo*. São Carlos: UFSCar, 2012. Tese de doutorado.
- INEP. *Educação para todos: avaliação de uma década*. Brasília: MEC/INEP, 2000.
- INEP. *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.
- INEP. *Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: Neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEGISLAÇÃO DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, *Atualização, Janeiro/Julho e Julho/Dezembro de 1995*. São Paulo, 1995. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SECENP). Compilação e organização Leslie Maria José da Silva Rama e outros. Vol. XXXIX e XL. <http://www.educacao.sp.gov.br> Acesso Em: 15/05/2014
- LEGISLAÇÃO DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS. *Atualização (Janeiro- Julho e Julho-Dezembro de 1996)*. São Paulo, 1996. Secretaria de Estado da Educação – São Paulo –

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SECENP). Compilação e organização Leslie Maria José da Silva Rama e outros. v. XLI e XLII.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MACLAREN, Peter. *Traumas do Capital: Pedagogia, Política e Práxis no Mercado Global*. IN: DA SILVA, Luiz Heron (org.). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Editora Vozes. Petrópolis, 1998.

MARSHALL, T. H. *Cidadania e Classe social*. In: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARTINS, A. M. *A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999*. Educação & Sociedade., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 527-549, ago. 2003.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MENEZES-FILHO, N et al. *Avaliando o Impacto da Progressão Continuada nas Taxas de Rendimento e Desempenho Escolar do Brasil*. 2008. Disponível em http://www.fundacaoitausocial.org.br/arquivosstaticos/FIS/pdf/10_-_relatorio_de_avaliacao_progressao_continuada_-_atualizado.pdf

MENEZES-FILHO, N; VASCONCELLOS, L. e WERLANG, S. R. C. *Avaliando o Impacto da Progressão Continuada no Brasil*. Anais do XXVII Encontro da SBE, 2005.

MILL, J. S. *Sobre a Liberdade*. Lisboa, 2006.

MOREIRA, Elias Enrique e ANGELO, Karina Contra de Abreu. *A Política Educacional Paulista (1995-2000): um olhar sobre a Secretaria da Educação e a Assembleia Legislativa*. 2007.

Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdigi/pdfs/2006/YVDBIYVJCGEL.pdf>

MURRIE, Zuleika de Felice. *Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2008. (v. 1).

MORAES, Reginaldo C. *Reformas neoliberais e políticas públicas: Hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado sociedade*. Educação e Sociologia. Campinas, V.23. N.80.2002.

NOVAES, Luiz Carlos. *Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na*

perspectiva dos professores. In: JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. Nº 5 | Janeiro–junho 2009 P. 13–26

OCDE (2013). *PISA 2012 Resultados: O que os alunos sabem e podem fazer - Desempenho dos Estudantes em Matemática, Leitura e Ciência (Volume I) PISA*. OCDE Publishing, 2013.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo e. *Desigualdade e Políticas Compensatórias*. In: SCHWARTZMAN; Simon & BROCK, Colin (Orgs). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PARO, Gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola publica. IN SILVA, Luiz Heron (Org.) *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso?* In: Simpósio brasileiro de política e administração da educação, 18,1997, Porto Alegre. Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. Porto Alegre, ANPAE, 1997.

RIBEIRO, Vera Mesagão. *Analfabetismo e Alfabetismo Funcional no Brasil*. In: SANTOS, Emerson (Org.). *Reescrevendo a Educação*. São Paulo: Scipione, 2006.

RUA, Maria das Graças. *Políticas Públicas*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração – UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

RUA, Maria das Graças. *Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos*. In: Maria das Graças Rua; Maria Carvalho. (Org.). *O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados*. Brasília: Paralelo 15, 1998.

RUSSO, Miguel H. e SILVA, Valéria A. *Indicadores de qualidade do ensino na reforma educacional paulista*. Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional (FCLUnesp), n. 10, jan./jun. 2011.

RUSSO, Miguel e CARVALHO, Celso. *Reforma e Políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011)*, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MiguelRusso_res_int_GT7.pdf

RUSSO, M.; CARVALHO, C. *A política educacional do governo Serra*. 2009.

Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/C38.pdf. 2009.

SANDER, Benno. *Educação na América Latina: identidade e globalização*. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SANFELICE, José Luís. *A Política educacional do estado de São Paulo: Apontamentos*. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010

SANTOS, Tania Steren dos. *Do Artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social*. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun. 2009, p. 120-156.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Comunicado SE s/n., de 22 de março de 1995. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo*. São Paulo: SE, 1995.

SÃO PAULO Imprensa Oficial. *Governo de São Paulo institui bônus e promoção por mérito aos servidores*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, vol. 18, n. 239, Poder Executivo I, pág. 3, 18 de dezembro de 2008 a.

SÃO PAULO Secretaria de Estado da Educação. *Gestão do Currículo na escola: caderno do gestor – vol. 1*. São Paulo: SEE/SP, 2008b. Acessado em 15/02/09. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br>.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Política Educacional do Estado de São Paulo*. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). s/d.

SÃO PAULO. *Nota técnica do programa de qualidade na escola de 2010*. São Paulo: Secretaria da Educação do estado de São Paulo, 2010.

SÃO PAULO. *Programa Mais Qualidade na Escola*. Diário Oficial do Estado de São Paulo, poder legislativo, São Paulo, SP, Suplemento, quarta-feira 6/04/2011. p. 121. 2011.

SANTOS, Tania Steren dos. *Do Artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social*. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan/jun. 2009, p. 120-156.

SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. In: SCHWARTZMAN; Simon & BROCK, Colin (Orgs). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon. *Educação: a nova geração de reformas*. In: GIAMBIAGI, F. REIS, J.G.A. & URANI, A. *Reformas no Brasil: balanço e agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdfs/origem.pdf>>

SCHWARTZMAN, Simon. *The future of education in Latin America and caribbean*. Santiago, Chile: Unesco, Regional Office of education for Latin America and the Caribbean, 2001. Disponível em:

<http://www.schwartzman.org.br/simon/futuro_unesco.htm>

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo – São Paulo faz escola*. 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=595.

SECCHI, Leonardo *Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEESP. Secretaria de estado de Educação de São Paulo. *Educação paulista. Corrigindo rumos, mudar para melhorar: Uma escola para criança, outra para adolescente*. Publicação da SEESP e CECIP, São Paulo, Novembro, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar.; SILVA JR., João. dos R. *As novas faces da educação superior no Brasil – reformas do estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Ed. USF, 2001.

SJOBLOM, G. *Problemi e soluzioni in Politica*. In *Revista Italiana di Scienza Politica*, v.14, n.1, p.41-85, 1984.

SILVA JR. João dos R. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

SOARES, José Francisco. *Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades*. In: SCHWARTZMAN; Simon & BROCK, Colin (Orgs). *Os Desafios da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

De TOMASI, Livia; WARDE, Miriam.; HADDAD, Sergio. (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC; Ação Educativa, 1996.

UNESCO / OREALC. Sexta Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe. Relatório Final. Santiago, Chile, 1994.

UNESCO / OREALC. Sétima Reunião de Ministros da Educação na América Latina e no Caribe. Relatório Final. Kingston, Jamaica, 1996

UNESCO. *A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos*. Brasília: UNESCO, 2004.

VILELA, Luciane Ribeiro. *Uma análise de políticas educacionais o ensino paulista na década de 90*. Campinas: 2002. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação da UNICAMP.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

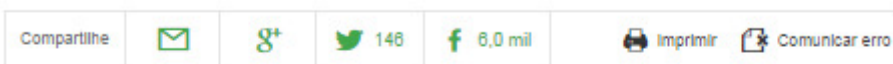
Anexo I: Percepções sobre a educação no Brasil

Professora tenta suicídio duas vezes após agressões de alunos 131

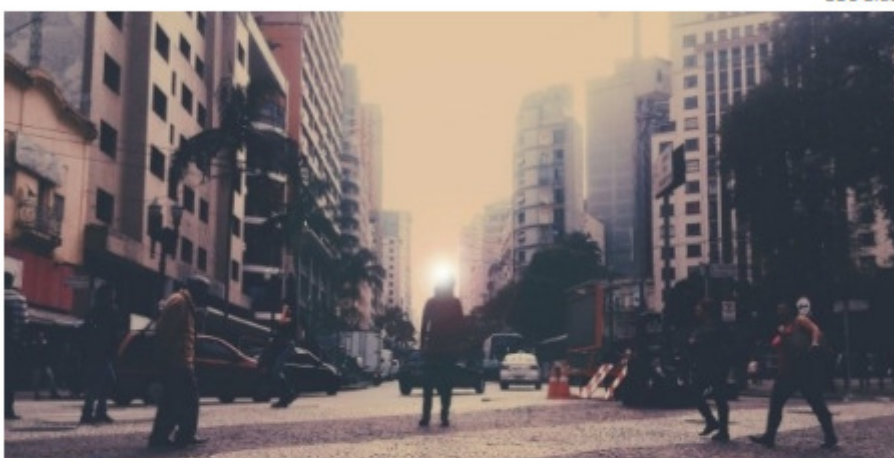


Ricardo Senra e Renata Mendonça
Da BBC Brasil, em São Paulo

25/08/2014 | 10h13 > Atualizada 28/08/2014 | 14h50



BBC Brasil



A professora Liz*, que diz ter sido atacada diversas vezes por alunos, pediu para não se identificar por medo de represálias

"Dou aula de porta aberta por medo do que os alunos possam fazer. Não dá para ficar sozinha com eles", diz Liz*, professora de inglês de dois colégios públicos da periferia de São Paulo.

Em 15 anos de aulas tumultuadas e sucessivas agressões (de ameaças de morte a empurrões e tapas na frente da turma), a professora chegou a tentar suicídio duas vezes – primeiro por ingestão de álcool de cozinha, depois por overdose de remédios.

"Me sentia feliz quando comecei a dar aulas. Hoje, só sinto peso, tristeza e dor", diz.

A violência contra professores foi destacada por internautas em consulta nas redes sociais promovida pelo #salasocial, o projeto da BBC Brasil que usa as redes para obter conteúdo original e promover uma maior interação com o público.

Em posts no Facebook e no Twitter, leitores disseram que a educação deveria






Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2014/08/25/professora-tenta-suicidio-duas-vezes-apos-agressoes-consecutivas-de-alunos.htm>

educação

Governadores se unem por reajuste menor do piso de docentes

FLÁVIA FOREQUE
DE BRASÍLIA

23/09/2013 @ 03h40

 **Recomendar** 12 mil
  **Tweetar** 165
  **+1** 30
  **OUVIR O TEXTO**
 **Mais opções**

Com a previsão de um alto reajuste do piso nacional dos professores da educação básica, os governadores se uniram para sugerir uma nova fórmula de correção dos salários.

['Avanço' proposto pelos Estados é pouco, diz classe](#)

Cálculos preliminares do governo federal apontam um aumento de 19% em 2014, mais do que o dobro do que os 7,97% concedidos à categoria no início deste ano. Hoje, nenhum docente pode receber menos do que R\$ 1.567.

Documento assinado pelos 27 governadores foi entregue ao Executivo, na semana retrasada, com uma nova sugestão de cálculo.

Segundo a **Folha** apurou, se aplicado já no ano que vem, o índice seria reduzido a 7,7%.

Há ainda uma proposta defendida pela CNTE, entidade que representa os trabalhadores da educação básica. Nesse caso, ficaria em torno de 10%.

Alex Argozino/Editoria de Arte/Folhapress

NA PONTA DO LÁPIS

Reajuste de salário de professores é alvo de disputa entre MEC e Estados



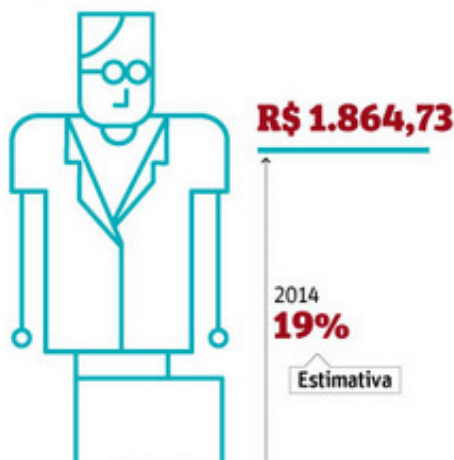
PISO NACIONAL

> Lei de 2008 criou o piso nacional do professor da educação básica e definiu uma fórmula de reajuste anual
> A regra entrou em vigor para Estados e municípios a partir de 2010



REAJUSTE


> O índice de reajuste deve seguir o percentual de variação, nos dois últimos anos, do **gasto por aluno** no Fundeb, fundo



Fonte: [http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/09/1345978-governadores-se-unem-por-reajuste-menor-do-piso-nacional-do-](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/09/1345978-governadores-se-unem-por-reajuste-menor-do-piso-nacional-do-professor.shtml)

Brasil é o penúltimo país em pesquisa sobre valorização de professor

Do UOL, em São Paulo 03/10/2013 | 16h01

Compartilhe    379  20,5 mil  Imprimir  Comunicar erro

Uma pesquisa divulgada nesta quinta-feira (3) mostra que, entre 21 países, o Brasil fica em penúltimo lugar em relação ao respeito e à valorização dos seus professores. Para montar o Índice Global de Status de Professores, da Varkey GEMS, os estudiosos entrevistaram mil pessoas em cada um dos países.

De acordo com o estudo, os professores têm o melhor status na China e o pior, em Israel.

Em cada país, os pesquisadores analisaram se a profissão é muito procurada, qual é o status social dos professores e se os entrevistados acreditam que os alunos respeitam os docentes. Os dados foram reunidos em um índice e, em seguida, classificados.

Os países pesquisados foram: Brasil, China, República Tcheca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Israel, Itália, Japão, Países Baixos, Nova Zelândia, Portugal, Turquia, Cingapura, Coreia do Sul, Espanha, Suíça, Reino Unido e Estados Unidos.

Os entrevistados responderam a perguntas sobre como o ensino se compara a outras profissões, se consideravam a remuneração dos professores justa, se encorajariam os seus filhos a se tornarem professores e o quanto achavam que os alunos respeitam os professores.

CONFIRA O RANKING

Posição	País
1	China
2	Grécia
3	Turquia
4	Coreia do Sul
5	Nova Zelândia
6	Egito
7	Cingapura
8	Holanda
9	Estados Unidos
10	Reino Unido
11	França
12	Espanha
13	Finlândia
14	Portugal
15	Suíça
16	Alemanha

[professor.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/09/1345978-governadores-se-unem-por-reajuste-menor-do-piso-nacional-do-professor.shtml)

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/03/brasil-e-o-penultimo-em-pesquisa-sobre-valorizacao-de->

Aprovação automática e baixos salários prejudicam educação em São Paulo 43



Maria Izabel Azevedo Noronha
Especial para o UOL

18/04/2014 | 06h00

Compartilhe			208	1,9 mil	Imprimir	Comunicar erro
-------------	--	--	-----	---------	----------	----------------

Algo está errado com a educação oferecida pelas escolas estaduais de São Paulo. Quando me deparo com a informação que indica que 800 mil estudantes (46% dos alunos da rede estadual de ensino) admitem ter passado de ano sem aprender, concluo que há algo errado com o modelo de progressão continuada que vem sendo aplicado no Estado de São Paulo.

Na realidade, não tivemos progressão continuada na rede estadual de ensino, e sim uma "aprovação automática" dos alunos, sem que estejam presentes todas as condições necessárias para a aprendizagem. O modelo atual foca na aprovação ou reprovação dos estudantes.

No entanto, é necessário um conjunto de medidas que possibilite seu pleno desenvolvimento em cada ciclo, e sua progressão com qualidade.



Divulgação/Apeoesp

“

Não temos progressão continuada, e sim aprovação automática dos alunos sem as condições necessárias para a aprendizagem

Maria Izabel Azevedo Noronha, presidente da Apeoesp, sobre os problemas na educação em São Paulo



Essas informações são recentes e estão na pesquisa encomendada pela Apeoesp (sindicato dos professores) ao instituto Data Popular sobre a "Qualidade da Educação nas Escolas do Estado de São Paulo".

O estudo também confirma algo que já venho afirmando: há um deficit de professores na rede estadual de ensino. É preciso que este problema seja sanado para que possamos avançar no sentido de uma educação de qualidade.

[professor.htm](#)

Fonte: <http://noticias.uol.com.br/opiniaocoluna/2014/04/18/aprovacao-automatica-e-baixo-salario-comprometem-educacao-em-sp.htm>

SP recua no ensino médio e avança no fundamental

Ensino médio público cai em SP e outras 15 redes estaduais



Ensino médio piora em 16 não atinge meta de qualid



Ensino médio tem queda de qualidade em SP e fundamental fica estagnado

PAULO SALDAÑA - O ESTADO DE S. PAULO
27 Março 2014 | 03h 00

Dados obtidos com exclusividade pelo 'Estado', após vazamento de resultados das escolas no site do governo, mostram que o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo do 3º ano caiu de 1,91, em 2012, para 1,83 no ano passado

SÃO PAULO - O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que mede a qualidade do ensino nas escolas da rede estadual, caiu em 2013 no ensino médio - depois de leve melhora no ano anterior - e ficou estagnado no 9.º e último ano do fundamental. As duas fases são consideradas grandes gargalos da educação pública. Nas primeiras séries do fundamental (1.ª a 5.ª), o índice manteve o ritmo de melhora dos últimos anos e voltou a subir.

Os dados foram obtidos com exclusividade pelo **Estado**, depois que resultados das escolas vazaram no site da Secretaria de Estado da Educação. Após questionamento de professores que tiveram acesso às informações, a pasta retirou os dados do ar. A secretaria não confirmou os números, razão pela qual não comentou o desempenho da rede. O governo não tem data para divulgação oficial dos índices do Idesp.

RELACIONADAS

[_SP: docente fará curso de 3 anos, já em sala](#)
[_Escola suspeita de fraude tem nota baixa no Saresp](#)

Os piores resultados são do ensino médio, etapa em que o maior número de escolas é de responsabilidade da rede estadual. O índice caiu de 1,91, em 2012, para 1,83 no ano passado. Praticamente no mesmo patamar há pelo menos três anos, o índice havia subido em 2012 (veja quadro acima) - fato que foi comemorado pelo Estado e por especialistas em educação. A meta é que a nota no

Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-medio-tem-queda-de-qualidade-em-sp-e-fundamental-fica-estagnado,1145529>

Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de qualidade de educação

© 27 novembro 2012

Compartilhar

O Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação que comparou 40 países levando em conta notas de testes e qualidade de professores, dentre outros fatores.



A pesquisa foi encomendada à consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU), pela Pearson, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países.

Em primeiro lugar está a Finlândia, seguida da Coreia do Sul e de Hong Kong.

Os 40 países foram divididos em cinco grandes grupos de acordo com os resultados. Ao lado do Brasil, mais seis nações foram incluídas na lista dos piores sistemas de educação do mundo: Turquia, Argentina, Colômbia, Tailândia, México e Indonésia, país do sudeste asiático que figura na última posição.

Os resultados foram compilados a partir de notas de testes efetuados por estudantes desses países entre 2006 e 2010. Além disso, critérios como a quantidade de alunos que ingressam na universidade também foram empregados.

Fonte:

http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml

Educação

USP dá faltas a dois professores em greve da Faculdade de Direito

'Princesa do norte' vira o exemplo do País



Professores da rede estadual em São Paulo



Pesquisa mostra que não falta professor, mas interesse de seguir a carreira

PAULO SALDAÑA - O ESTADO DE S. PAULO
31 Agosto 2014 | 22h 30

Número de formandos em licenciatura no Brasil, entre 1990 e 2010, segundo estudo, é maior que a demanda por docentes

SÃO PAULO - Apesar de haver escolas sem professores no Brasil, o número de licenciados entre 1990 e 2010 seria suficiente para atender à demanda atual por docentes. É o que revela a pesquisa inédita do professor José Marcelino de Rezende Pinto, da Universidade de São Paulo (USP). Faltam, portanto, profissionais interessados em seguir carreira dentro da sala de aula.

RELACIONADAS

_'Currículo continua com estrutura do século 20'

O estudo aponta para a necessidade de tornar a profissão mais atrativa e de incentivar a permanência

estudantil na área. Isso porque o número total de vagas na graduação é três vezes maior que a demanda por professores estimada nas disciplinas da educação básica. Em todas as áreas, só as vagas de graduação nas universidades públicas já seriam suficientes para atender à demanda.

Para realizar a pesquisa, o autor cruzou a demanda atual por profissionais na educação básica com o número de formandos nas diferentes disciplinas curriculares entre 1990 e 2010. Assim, apenas em Física é possível afirmar de fato que o número de formandos não é suficiente para suprir a necessidade.

Segundo Marcelino, os titulados preferem ir para outras áreas a seguir a docência. "A grande atratividade de uma carreira é o salário. Mas, além da remuneração, o professor tem um grau de desgaste no exercício profissional muito grande. E isso

Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pesquisa-mostra-que-nao-falta-professor-mas-interesse-de-seguir-a-carreira,1552687>

Educação



Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP

PAULO SALDANA
31 Agosto 2013 | 17h 54

Educação. Dados obtidos com exclusividade pelo 'Estado' revelam migração média de 8 docentes por dia para as redes municipais e particular e também para outras carreiras; salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho motivam abandono

A cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula nas escolas estaduais paulistas e se demitem. A média de pedido de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono de carreira.

Os dados obtidos pelo **Estado** por meio da Lei de Acesso à Informação são inéditos. A rede tem 232 mil professores - 120,8 mil concursados, 63 mil contratados com estabilidade e 49 mil temporários.

RELACIONADAS

- [_ Falta de Interesse pela carreira de professor é comum em todo o País](#)
- [_ Ex-professor hoje é policial civil](#)
- [_ São Paulo cria 34 mil vagas, mas ganha só 1,5 mil docentes](#)

A fuga de professores também é registrada na rede municipal de São Paulo, mas em menor escala. As escolas paulistanas têm média de 782 exonerações por ano desde 2008.

Proporcionalmente ao tamanho das redes, o índice no Estado é duas vezes maior. Além disso, a capital conseguiu ao longo dos anos ampliar em 12% o número de efetivos, enquanto a rede estadual tem 10 mil concursados a menos do que em 2008.

Os docentes que abandonaram o Estado migraram para escolas particulares, redes municipais ou dão adeus às salas de aula. O bacharel em Educação Física Marco Antonio Uzunian, de 30 anos, decidiu ser instrutor de uma academia e hoje também trabalha em uma empresa.

Apenas um ano em uma escola estadual na Vila Carrão, na zona leste da capital, foi

Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>

segunda-feira, 9 de setembro de 2013

Brasil fica em penúltimo lugar em ranking internacional de educação

 Curtir 8,5 mil
  +1 101
  Tweet 427
  Pin it

 Curtir
  Compartilhar 8,5 mil



Escolas brasileiras sofrem de diversos problemas estruturais, como goteiras e condenações estruturais. Imagem: CircuitoMT

O Brasil ficou em penúltimo lugar em um ranking global de educação que comparou 40 países levando em conta notas de testes e qualidade de professores, dentre outros fatores.

A pesquisa foi encomendada à consultoria britânica Economist Intelligence Unit (EIU), pela Pearson, empresa que fabrica sistemas de aprendizado e vende seus produtos a vários países.

Em primeiro lugar está a Finlândia, seguida da Coreia do Sul e de Hong Kong.

Os 40 países foram divididos em cinco grandes grupos de acordo com os resultados. Ao lado do Brasil, mais seis nações foram incluídas na lista dos piores sistemas de educação do mundo: Turquia, Argentina, Colômbia, Tailândia, México e Indonésia, país do sudeste asiático que figura na última posição.

Os resultados foram compilados a partir de notas de testes efetuados por estudantes desses países entre 2006 e 2010. Além disso, critérios como a quantidade de alunos que ingressam na universidade também foram empregados.

Para Michael Barber, consultor-chefe da Pearson, as nações que figuram no topo da lista valorizam seus professores e colocam em prática uma cultura de boa educação.

Ele diz que no passado muitos países temiam os rankings internacionais de comparação e que alguns líderes se preocupavam mais com o impacto negativo das pesquisas na mídia, deixando de lado a oportunidade de introduzir novas políticas a partir dos resultados.

Fonte: <http://www.folhapolitica.org/2013/09/brasil-e-penultimo-lugar-em-ranking.html>

EDUCAÇÃO

60% dos professores no Brasil são obrigados a trabalhar em mais de uma escola, diz estudo

Pais é o pior em ranking de exclusividade de docentes, o que prejudicaria qualidade do ensino

POR LEONARDO VIEIRA*

25/06/2014 6:00 / ATUALIZADO 25/06/2014 10:01

RIO - Menos da metade dos professores de ensino fundamental no Brasil pode se dar ao luxo de trabalhar num único colégio. O dado, revelado pela Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizado (Talis, na sigla em inglês) da OCDE, o clube dos países mais desenvolvidos, joga luz sobre um problema que, de acordo com especialistas, afeta diretamente a qualidade da educação. Segundo o levantamento, que a OCDE realizou junto a cem mil professores em 34 países e cujos resultados apresenta hoje em Paris, apenas 40% dos docentes brasileiros que atuam nos primeiros anos do ensino têm dedicação exclusiva, contra 82% na média das nações pesquisadas.

idades entre as dez consultoria

De acordo com a gerente da área técnica do movimento Todos Pela Educação, Alejandra Meraz Velasco, por trás dessa realidade estão os salários insuficientes e o baixo número de professores em determinadas áreas.

ria no acesso a is questionam

— Os profissionais de exatas, por exemplo, encontram oportunidades mais atraentes que a sala de aula quando se formam. Isso gera um déficit que acaba sendo tratado com o deslocamento de profissionais — observa. — A consequência é um prejuízo no envolvimento do professor com o projeto pedagógico das escolas.

40 sistemas de z estudo

ixa renda lades americanas

A vida em mais de uma escola é o caso de Marcelle Aguiar, professora de inglês de 33 anos. Para alcançar renda mensal de R\$ 3,500, ela precisou

Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/60-dos-professores-no-brasil-sao-obrigados-trabalhar-em-mais-de-uma-escola-diz-estudo-13003976>

Anexo II: Manual do Cursista 2011

Curso de Formação Específica

Concurso Público para PEB II - 2011

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

**ESCOLA DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO
“PAULO RENATO COSTA SOUZA”**

**MANUAL DO CURSISTA DO CURSO DE FORMAÇÃO
ESPECÍFICA DO CONCURSO PÚBLICO PARA PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO BÁSICA II – 2011**

São Paulo, julho de 2011



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



Curso de Formação Específica

Concurso Público para PEB II - 2011

SUMÁRIO

A. MENSAGEM AO CURSISTA	3
B. ORGANIZAÇÃO DO CURSO.....	3
C. CONTEÚDO DOS MÓDULOS.....	4
D. ORIENTAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO.....	5
E. VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO POSTADO NO AVA.....	6
F. DICAS PARA UM BOM DESEMPENHO EM EAD.....	6



REDE DO SABER



SÃO PAULO ESCOLA
DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



GOVERNO DE
SÃO PAULO

Curso de Formação Específica

Concurso Público para PEB II - 2011

MANUAL DO CURSISTA

A. MENSAGEM AO CURSISTA

Caro(a) cursista,

Seja bem-vindo(a) a este curso que compõe a terceira fase do Concurso Público para Provimento de Cargo Efetivo de Professor de Educação Básica II – 2011, SQCII-QM, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, promovido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAP, que tem como objetivo contribuir para que a sua atuação como professor da rede pública seja coerente com a política educacional vigente.

O curso é oferecido na modalidade a distância, a fim de que todos os cursistas tenham acesso simultâneo ao mesmo conteúdo, em qualquer localidade do Estado.

Aqui você encontra as orientações para iniciar seu contato com o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA-EFAP, onde está todo o conteúdo e as atividades do curso, bem como algumas dicas para o estudo a distância.

B. ORGANIZAÇÃO DO CURSO

O curso para ingressantes do concurso público conta com três encontros presenciais e uma prova presencial ao final. O curso é composto por 360 horas divididas em dezoito módulos de 20 horas (cada um desses módulos corresponde a uma semana de estudos).

O conteúdo dos módulos e as atividades avaliativas são disponibilizados no AVA-EFAP em formato digital no endereço <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/concursopebii2011>>.

Para a realização do curso, o participante contará com o auxílio de tutoria on-line a ser realizada por um professor tutor.

Os três encontros presenciais ocorrerão em locais e datas a serem definidos pela EFAP. As convocações para os encontros presenciais serão publicadas no Diário Oficial do Estado em até vinte dias anteriores à data do encontro, não havendo possibilidade de troca do local da convocação (exceto aos portadores de deficiência).

A ferramenta “Agenda” do AVA-EFAP também informará o cursista sobre a data do encontro presencial.

O curso terá como base o conteúdo do Currículo Oficial da Rede Estadual e as práticas pedagógicas específicas de cada disciplina do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Será composto por duas etapas:

ETAPA 1 – Comum a todos os cursistas: será desenvolvida em 160 horas, divididas em oito módulos, e abordará os conhecimentos gerais necessários para a compreensão do funcionamento da rede pública estadual e temas associados à atuação dos professores no contexto escolar, incluindo vivências escolares.



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



Curso de Formação Específica

Concurso Público para PEB II - 2011

Objetivos:

- Apresentar ao cursista o sistema, a estrutura e as características da rede pública estadual de ensino básico de São Paulo e suas articulações com as esferas municipal e federal de governo, no setor educacional;
- Apresentar, discutir e provocar a reflexão e o encaminhamento de propostas de superação de questões de caráter pedagógico e do cotidiano das escolas da rede pública estadual de Ensino Básico;
- Apresentar uma visão geral do curso, da estrutura da SEE/SP e da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- Apresentar as políticas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE/SP, no que se refere ao currículo oficial, ao sistema de avaliação e à política de formação de professores;
- Apresentar, discutir e provocar a reflexão e o encaminhamento de propostas de superação de questões de caráter pedagógico e do cotidiano das escolas;
- Abordar os desafios da sala de aula e do fazer pedagógico, trazendo temas que envolvam também a organização de situações de aprendizagem;
- Estudar características do jovem e do adolescente, da família e da comunidade, e refletir sobre a educação inclusiva;
- Estudar sobre a profissão docente e sobre perspectivas para a educação do século XXI.

ETAPA 2 – Específica: ocorrerá em 200 horas de formação, divididas em dez módulos para cada uma das disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial. Cada cursista terá acesso aos conteúdos específicos da disciplina para a qual estará concorrendo.

Objetivos:

- Apresentar o Currículo, elaborado para a rede pública estadual, da disciplina para a qual o cursista estará concorrendo;
- Criar condições para que o candidato, caso aprovado, possa implementar o currículo da disciplina em que é especialista e utilizar os materiais desenvolvidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno;
- Promover a vivência e a reflexão sobre as situações de aprendizagem e metodologia de trabalho propostas nos Cadernos do Professor e nos Cadernos do Aluno.

C. CONTEÚDO DOS MÓDULOS

Os módulos ficarão disponíveis no AVA-EFAP e serão acessados através do seguinte endereço eletrônico:

<<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/concursopebii2011>>. Serão compostos de:

- **Conteúdo digital:** são textos, hipertextos, imagens, animações ou vídeos disponíveis no AVA-EFAP, por meio dos quais serão trabalhados os conteúdos curriculares, que poderão ser complementados por informações disponíveis no Saiba Mais, Dicas, Para Refletir etc.;



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



Curso de Formação Específica

Concurso Público para PEB II - 2011

- **Referências bibliográficas:** são fontes dos materiais usados na elaboração do conteúdo digital;
- **Vivências:** são situações práticas propostas para o cursista realizar na escola pública estadual da SEE/SP, visando estimular a observação, a reflexão, a avaliação e a proposição de encaminhamentos para situações reais. As vivências serão solicitadas ao longo do curso em alguns módulos na forma de observação, experimentação, relatório, redação ou projeto;
- **Atividades WEB – por meio de:**
 - **Questões objetivas:** terão a finalidade de avaliar a compreensão do cursista sobre o conjunto dos temas abordados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem definidas para o módulo;
 - **Questões discursivas:** terão caráter mais reflexivo, que dará ao cursista a oportunidade de exercitar a inferência, a analogia, a relação entre conceitos, situações ou vivências;
 - **Fórum de discussão:** colocará em debate o conjunto dos temas abordados, relacionando-o com questões do contexto atual. Serão questões de caráter reflexivo que demandarão o posicionamento do cursista e que criarão a perspectiva de debate – sempre com a mediação de um professor tutor;
 - **Teste do tipo “Quiz”:** avaliará a compreensão do cursista sobre os temas abordados no curso. As questões serão pontuais, objetivas, diretas, sobre aspectos específicos do conteúdo abordado, com o objetivo de fixar conceitos e/ou dar destaque a aspectos relevantes que serão apreendidos. Você pode encontrá-lo ao final de um tema ou de um bloco de conteúdo tratado no módulo;
 - **Redação ou Projeto:** registros de observação, reflexão e avaliação sobre um tema apresentado;
 - **Relatórios de Vivências:** essas vivências serão realizadas em dois momentos: o primeiro na Etapa 1 e o segundo na Etapa 2. Serão situações práticas propostas para o cursista realizar em escola pública estadual da SEE/SP, de sua escolha, desde que atenda ao nível de ensino para o qual está aprovado em concurso – EF Ciclo II ou EM –, e visa estimular a observação, a reflexão, a avaliação e a proposição de encaminhamentos para situações reais;
 - **Saiba Mais, Dicas, Para Refletir:** links disponíveis no AVA-EFAP que têm como objetivo complementar os conteúdos abordados no módulo.

D. ORIENTAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Você receberá o material impresso contendo o Currículo e os Cadernos do Professor e do Aluno correspondentes à disciplina na qual foi aprovado. Esse material deverá ser lido integralmente e utilizado nas atividades propostas ao longo do curso.

Cada módulo terá início às 5h (cinco horas) da manhã da quarta-feira e suas atividades serão encerradas às 23h59 da terça-feira da semana seguinte. **Não há como realizar as atividades web de cada módulo após o horário e datas estipulados em cronograma.** No horário da meia-noite às 4h59 das quartas-feiras o AVA-EFAP fica inoperante para manutenção periódica do ambiente.



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



Curso de Formação Específica

Concurso Público para PEB II - 2011

Após a semana destinada à realização do módulo, este é encerrado para envio de atividades, mas os seus conteúdos ficarão disponíveis para consultas, navegação e leitura. Fique atento!

E. VALIDAÇÃO DO CONTEÚDO POSTADO NO AVA

A participação do cursista nas atividades do curso será medida da seguinte forma: quantidade de suas atividades validadas em relação ao total de atividades propostas.

$$\left[\frac{\text{quantidade de atividades validadas}}{\text{total de atividades propostas}} \right]$$

- O professor tutor será o responsável pela validação das atividades, que respeitará os seguintes critérios:

ATIVIDADES NÃO VALIDADAS (discursivas, fóruns e relatórios)		ATIVIDADES VALIDADAS
Em branco.	Postadas com conteúdos desconectados da atividade proposta.	Resposta coerente em relação à questão proposta.
	Postadas com conteúdos que culminem em material ilícito.	

F. DICAS PARA UM BOM DESEMPENHO EM EAD

O bom funcionamento do AVA-EFAP, dos equipamentos e da internet é fundamental para que um curso a distância ocorra adequadamente, assim como a existência de uma boa proposta pedagógica e de metodologia apropriada. No entanto, seu aproveitamento dependerá principalmente de sua atuação nessa modalidade de curso. Como contribuições para esse processo, seguem algumas dicas:

- Estabeleça horários, duração e constância para estudar. A disciplina é o principal aliado do aluno em EAD. Nunca deixe acumular lições, pois isso compromete seu aproveitamento e as interações propostas no curso, além de poder desmotivá-lo, por conta das tarefas pendentes;
- Cumpra a agenda de compromissos do curso, como postagem de atividades (pois não poderá postá-las depois do encerramento do módulo) e participação nos fóruns;
- Durante as sessões de estudos, evite interrupções ou desenvolvimento de tarefas simultâneas, como navegações desnecessárias, telefonemas, conversas presenciais ou on-line etc. Mantenha o foco!;
- Desenvolva estratégias pessoais de estudo para a leitura, interpretação, esquematização, resumo e revisão de conteúdos;
- Invista na familiarização com o AVA-EFAP e com os programas que serão utilizados no curso;
- Garanta uma boa convivência no curso através de uma escrita clara e cordial. Trate todos com civilidade e respeito;



Curso de Formação Específica

Concurso Público para PEB II - 2011

- Ao responder a um e-mail, mantenha o conteúdo da mensagem de seu remetente para que tanto ele quanto os demais colegas de curso consigam entender sobre o que você está falando;
- Ao enviar ou responder a uma mensagem, avalie seu conteúdo e a quem possa interessar o assunto, e decida se deve mandar para um, para alguns ou para todos os destinatários. Evite enviar mensagens desnecessárias a todos os participantes, otimizando o tempo dos envolvidos;
- Fique atento para não propagar vírus de computador. Mantenha o equipamento de trabalho com antivírus atualizado.

Bom curso!

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
"Paulo Renato Costa Souza"



SECRETARIA
DA EDUCAÇÃO



Anexo III: Roteiro da entrevista com os membros da EFAP/SEESP

O objetivo dessa pesquisa é fazer uma análise do “curso de formação específica” de professores, oferecido pela Escola de Formação de Professores (EFAP), nos anos de 2010, 2011 e 2012, como terceira fase do Concurso Público regido pelas disposições contidas nas Instruções Especiais SE 1, de 24/12/2009, publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 25/12/2009.

Na nossa análise o referido curso é encarado como sendo uma ação dentre várias que compõem uma política pública em educação, esta última visando melhorar a qualidade do ensino público paulista.

Dessa forma, queremos verificar através da visão dos servidores públicos responsáveis pela implementação do “curso de formação”, na figura do presente entrevistado, e de uma amostra do universo dos professores que fizeram o curso, se o mesmo atingiu seus objetivos, traçados pelo agente implementador (a Secretária da Educação do Estado de São Paulo – SEESP).

Como o curso de formação específica é um projeto dentro de um programa, o “mais qualidade na escola”, o qual compõe uma política que visa a melhoria do ensino público estadual, também tocaremos em alguns pontos que necessariamente influíram na formulação e nos objetivos do projeto analisado, como a concepção de qualidade da educação para a SEESP, o currículo unificado no estado, os materiais de apoio na implementação de currículo (cadernos do professor e do aluno), o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de desenvolvimento da educação do estado de São Paulo (IDESP). Os itens elencados são importantes como subsidio para melhor compreendermos o nosso objeto, já que todas essas ações fazem parte de um todo, que é a política oficial do estado, no que se refere à qualidade do seu ensino público.

Essa será uma entrevista individual por questionário, composta por 22 perguntas, junto aos membros alocados na EFAP/SEESP, as quais podem ser respondidas de forma livre pelos participantes, enviado pelo presente estudante via e-mail, o qual deverá ser respondido por escrito e enviado de volta também via e-mail (tiagocso@gmail.com) em formato PDF ou outra forma que o voluntário (a) achar mais adequado. Em caso do

entrevistado preferir uma entrevista presencial falada, a qual seria gravada e posteriormente transcrita, e não por questionário a ser respondido de forma escrita, comprometo-me a fazê-la pessoalmente em data e local e ser combinados por ambas as partes, para depois serem analisadas e incorporadas ao corpo do texto final do trabalho.

A entrevista será via questionário apenas pra facilitar o seu processo de expressão e opinião, pois você poderá dissertar com calma e elaborar as suas respostas sem pressão, enviando as mesmas em formato digital da sua escolha apenas quando se sentir confortável para tal.

Por fim gostaria de agradecer a sua participação e afirmar que a sua identidade será mantida sob sigilo completo. Quaisquer dúvidas podem entrar em contato pelo e-mail acima disponibilizado.

EFAP

1. Nome e/ou qualquer identificação que queria utilizar.
2. Cargo/Função na EFAP/SEESP.
3. Atividades desenvolvidas no curso de formação.
4. Na sua opinião, o que é qualidade na educação? Como alcançá-la e como aferi-la? Quais são, na sua opinião, os principais nós a serem destravados na conjuntura atual para melhorar a qualidade da educação em São Paulo?
5. De que maneira você acredita que o curso de formação, da forma como foi desenhado/planejado, poderia ou pôde contribuir para a melhoria da qualidade da educação no estado de São Paulo?
6. O curso tinha como um dos objetivos principais permitir ao cursista compreender a estrutura da SEESP e apropriar-se do currículo oficial da rede estadual. Na sua visão enquanto membro da EFAP/SEESP, o curso em si cumpriu essa meta? Pra você, qual a importância de um currículo unificado? Como tornar compatível um currículo comum com as demandas por respeito à diversidade e especificidades locais?
7. Fora apropriar-se do currículo oficial da rede estadual o “curso de formação” realizou outros objetivos propostos na sua formulação? Quais eram estes objetivos na sua opinião? Quais os melhores e os piores resultados, na sua opinião?

8. O curso atingiu os grupos que pretendia? Atingiu outros grupos?
9. Cumpriu suas metas em que quantidade e com qual qualidade?
10. Na sua avaliação, o “curso de formação”, dados os custos e a logística necessários (contratar tutores, desenvolver e colocar no ar o ambiente virtual de aprendizagem -AVA-, planejamento dos encontros presenciais, envolvimento das 91 Diretorias de Ensino, processo de avaliação no final do curso, bolsas de estudo, etc.) foi proveitoso/eficiente? Por quê?
11. Na sua visão, o “curso de formação” de professores contribuiu para a melhoria da formação dos docentes para atuar em sala de aula, influenciando conseqüentemente na prática dos mesmos e atuando como um elemento a mais no que diz respeito à qualidade do ensino paulista?
12. Quais são, a seu ver, os principais conteúdos e práticas incorporados ao curso que poderiam ajudar os/as professores/as a enfrentar as principais dificuldades que encontram em sala de aula e que comprometem o aproveitamento dos alunos e seu desempenho?
13. Vocês possuem, além da prova de conhecimentos aplicada no final do curso, algum mecanismo de aferição da efetividade do curso e se o mesmo influiu de forma positiva na atuação do docente ingressante em sala? Qual? Como?
14. Na sua visão ocorreram alterações ou mudanças efetivas na realidade social dos afetados pelo “curso de formação” (unidades escolares, professores e alunos) sobre a qual ele atuou? Se sim qual tipo de mudanças seriam estas?
15. Você poderia apontar se o curso provocou algum efeito e/ou impacto não esperado?
16. A implementação do “curso de formação” produziu nas instituições envolvidas alguma aprendizagem institucional, isto é, experiência que possa ser replicada ou utilizada em outras áreas, projetos e políticas?
17. As metodologias utilizadas puderam ou podem ser aproveitadas e/ou transferidas para outras experiências colocadas em prática pela EFAP/ SEESP?
18. O curso estimulou ou criou condições para a continuidade e ou ampliação da experiência?
19. Quais foram as principais dificuldades encontradas na formulação e na implementação do projeto? Quais delas (e como) foram superadas?

20. Você acredita que o “curso de formação”, se fosse aplicado hoje, com o conhecimento adquirido na sua implementação, necessitaria de mudanças e/ou ajustes? Quais?
21. Quais seriam, na sua opinião, os desafios para a continuidade da proposta ou outra similar?
22. Gostaria que o (a) senhor (a) colocasse qualquer informação e/ou opinião que julgar importante sobre o “curso de formação”, objeto da presente pesquisa.

Anexo IV: Perguntas feitas no questionário para os professores

Caros Professores,

O presente questionário é formado por questões de múltipla escolha e questões discursivas. Em muitas perguntas de múltipla escolha há campos para o (a) professor (a) expressar sua opinião e/ou complementar a sua resposta. Sua identidade será mantida sob sigilo completo.

O objetivo dessa pesquisa é fazer uma análise do curso de formação de professores, oferecido pela Escola de Formação de Professores (EFAP), nos anos de 2010, 2011 e 2012, como terceira fase do Concurso Público regido pelas disposições contidas nas Instruções Especiais SE 1, de 24/12/2009, publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 25/12/2009.

Queremos verificar através da visão de uma amostra do universo dos professores que fizeram o curso de formação, enquanto receptores público alvo dessa política pública, se o mesmo atingiu seus objetivos, traçados pelo agente implementador (na figura da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo - SEESP) na sua formulação que era grosso modo, familiarizar o professor ingressante com as estruturas da SEESP e principalmente com o currículo estadual contribuindo de forma significativa no aprimoramento profissional do docente, conseqüentemente influenciando para a melhoria da qualidade do ensino.

O questionário é formado por 39 questões e você deve levar cerca de 10 minutos para respondê-lo.

Desde já agradecemos pela atenção e colaboração!

1. Nome (*opcional)
2. Sexo
3. Idade
4. Diretoria de Ensino
5. Cidade (*opcional)
6. Escola (*opcional)
7. Ano em que fez o curso de formação específica

- a. 2010
 - b. 2011
 - c. 2012
8. Em qual disciplina você fez o curso de formação
- a. História;
 - b. Geografia;
 - c. Sociologia;
 - d. Filosofia
 - e. Biologia;
 - f. Química;
 - g. Física;
 - h. Inglês;
 - i. Língua Portuguesa;
 - j. Matemática;
 - k. Artes;
 - l. Educação Física;
 - m. Ciências Físicas e Biológicas;
 - n. Deficiência Física;
 - o. Deficiência Visual;
 - p. Deficiência Mental
9. Concluiu o curso?
- a. Não
 - b. Sim
10. Se você concluiu os estudos do curso, você fez a prova final?
- a. Não concluí o curso.
 - b. Não fiz a prova final (Por quê? _____)
 - c. Sim
11. Se você fez a prova final de conhecimentos sobre o curso de formação você foi aprovado na mesma?
- a. Não fiz a prova final.
 - b. Não fui aprovado.
 - c. Sim, fui aprovado.

12. Se você foi aprovado na prova final, você assumiu o cargo de professor de educação básica II na rede estadual de ensino de São Paulo?
- a. Não fui aprovado na prova final.
 - b. Não assumi o cargo.
 - c. Sim
13. Se você NÃO ASSUMIU o cargo, mesmo tendo sido aprovado diga a razão.
-

14. Qual o seu objetivo em fazer o curso?
- a. Efetivação como professor da rede estadual
 - b. Receber a bolsa
 - c. Ganhar 1 (um) ponto no tempo de serviço para melhorar a sua colocação em futuras atribuições
 - d. Aprimorar seu conhecimento
 - e. Outro (qual?) _____
15. Você já era professor da rede?
- a. Não, nunca havia exercido a docência no ensino público estadual.
 - b. Sim, EFETIVO
 - c. Sim, Categoria L
 - d. Sim, Categoria F
 - e. Sim. Contratado (Categoria O)
 - f. Sim, Eventual
16. No período em que terminou o curso, qual era o seu tempo de trabalho em meses enquanto docente da rede estadual, independente do vínculo (efetivo ou não)?
-

17. Se você já trabalhava como professor, ou se efetivou, você possui mais de um emprego?
- a. Não trabalhava antes como professor e/ou não fui efetivado;
 - b. Não possuo outro emprego;
 - c. Sim, como professor na rede particular;
 - d. Sim, como professor na rede municipal;
 - e. Sim, com outro cargo de professor na rede estadual;

- f. Sim, em outra área que não é a docência.
18. Se você respondeu SIM na questão 15, diga porque precisou conciliar a profissão de professor estadual com outro emprego, enquanto professor ou em outra atividade _____
19. Você está satisfeito com a profissão de professor da rede estadual de ensino? Por quê?
- a. Não _____
- b. Sim _____
20. O curso de formação teve como um dos objetivos principais familiarizar o docente ingressante com o currículo oficial implementado na rede estadual em 2008. Você tinha conhecimento/contato com o currículo oficial do estado de São Paulo antes do início do curso de formação?
- a. Não
- b. Sim
21. O que você esperava do curso de formação antes de iniciar o mesmo? _____
22. Qual a sua opinião em relação ao estabelecimento de um currículo unificado a ser trabalhado por disciplina, série/ano, bimestre?
- a. Sou favorável (por quê?) _____
- b. Sou contra (por quê?) _____
23. Você já tinha tido contato com os cadernos do professor e do Aluno (os quais expressam o currículo unificado) antes de iniciar o curso de formação?
- a. Não
- b. Sim, já era docente
- c. Sim, procurei me informar sobre os materiais desenvolvidos pela SEESP
24. Qual a sua opinião em relação aos cadernos do aluno e do professor implementados pela SEESP? Se quiser pode complementar a resposta com a sua opinião;
- a. Sou favorável, considero-os adequados _____
- b. Sou contra, considero-os inadequados _____
25. Atuando como professor da rede estadual você utiliza os cadernos do professor e do aluno em sala?
- a. Não

- b. Sim, utilizo o que julgo mais pertinente _____
 - c. Sim, utilizo a maior parte dos seus conteúdos _____
26. O que você achou do ambiente virtual de aprendizagem desenvolvido pela EFAP para o curso? Por quê?
- a. Excelente
 - b. Bom
 - c. Regular
 - d. Ruim
 - e. Péssimo
27. O que você achou dos conteúdos abordados no curso de formação?
- a. Excelente
 - b. Bom
 - c. Regular
 - d. Ruim
 - e. Péssimo
28. O que você achou das atividades e avaliações ao longo do curso?
- a. Excelente
 - b. Bom
 - c. Regular
 - d. Ruim
 - e. Péssimo
29. O que você achou dos encontros presenciais?
- a. Excelente
 - b. Bom
 - c. Regular
 - d. Ruim
 - e. Péssimo
30. O que você achou das vivências na escola?
- a. Excelente
 - b. Bom
 - c. Regular
 - d. Ruim
 - e. Péssimo

31. Você acredita que o curso de formação específica auxiliou a melhorar a sua prática docente em sala?
- Não _____
 - Sim _____
32. Você acredita que o curso abordou aspectos relevantes para a prática cotidiana do professor em sala?
- Não _____
 - Sim _____
33. Você acredita que o curso de formação influenciou de alguma forma na relação que você enquanto professor (a) tem com seus alunos?
- Não
 - Sim, razoavelmente
 - Sim, muito e de forma positiva _____
 - Outra: _____
34. Em relação a conhecer o currículo oficial e aplicá-lo em sala (esse era um dos objetivos do curso) você acredita que o curso de formação foi efetivo?
- Não _____
 - Sim, um pouco _____
 - Sim, muito _____
35. Você acredita, pela experiência que teve com o curso de formação específica, que o mesmo deva ser oferecido nos futuros concursos para PEBII?
- Deve ser mantido _____
 - Não deve ser mantido _____
 - Tanto faz _____
36. Você acredita que o curso de formação contribuiu para o seu aprimoramento profissional e conseqüentemente influenciou na melhoria da qualidade do ensino público?
- Não _____
 - Sim, contribuiu para a melhora do ensino _____
37. Qual a sua opinião sobre o SARESP?
38. Qual a sua opinião sobre o IDESP?

39. Caso queira, fique à vontade para acrescentar qualquer informação, avaliação, opinião ou declaração que julgar importante sobre o curso de formação específica.