

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Adriana de Castro

**O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:
o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino - Região de Pirassununga**

São Carlos - SP

2013

**O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:
o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino - Região de Pirassununga**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Adriana de Castro

**O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:
o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino - Região de
Pirassununga**

**Texto apresentado à Banca Examinadora do Exame de Defesa
no Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos
para obtenção do título de Doutora em Educação.**

Orientação: Prof^a Dr^a Roseli Esquerdo Lopes.

São Carlos - SP

2013

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

C355pq

Castro, Adriana de.

O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo : o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino - Região de Pirassununga / Adriana de Castro. -- São Carlos : UFSCar, 2013.

217 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Escola pública. 4. Qualidade na educação. 5. Avaliação educacional. I. Título.

CDD: 370 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Tese de doutorado de

Adriana de Castro

São Carlos 19/11/2013

BANCA EXAMINADORA


Prof^a. Dr^a. Roseli Esquerdo Lopes


Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr.

Prof^a. Dr^a. Carla Gandini Giani Martelli

Prof^a. Dr^a. Leila Leane Lopes Leal

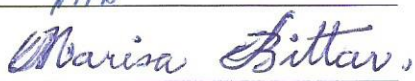
Prof^a. Dr^a. Marisa Bittar











DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Genosy e Deusdeti, pelo amor e presença
constantes.*

*“Põe quanto és no mínimo que fazes,
Sê todo em cada coisa.
Nada teu exagera ou exclui!
E assim em cada lago,
A lua toda brilha porque alta vive!”*

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Doutora Roseli Esquerdo Lopes (“Prô”), pela confiança depositada desde o Mestrado, pelo compromisso ético e estético (no conteúdo e na forma), competência profissional e afeto com que me conduziu na vida acadêmica, dando-me segurança para ir mais longe...

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pelas inúmeras bênçãos recebidas em minha vida e por ter me dado uma família maravilhosa.

Ao meu amado esposo, Beto, por fazer parte da minha história.

Aos meus queridos filhos Fabiana, Lucas e Sophia, e à minha neta, Manoela, por terem participado dessa caminhada, tornando-a prazerosa, às vezes apenas com um sorriso ou um olhar.

Aos Professores Doutores Amarílio Ferreira Junior, Carla Gandini Giani Martelli, Leila Leane Lopes Leal e Marisa Bittar pelas valorosas contribuições para o aprimoramento do texto, como membros da Banca de Defesa e às Professoras Doutoradas Ana Paula Serrata Malfitano e Elianeth Dias Kanthack Hernandez, pela solicitude, como suplentes.

À turma de doutorado 2010, em especial aos colegas Ednaldo (Didi), Maurício, Flávio pelo companheirismo e alegria.

Aos alunos, pais, professores, diretores e dirigentes que, com generosidade, participaram dessa pesquisa.

Àqueles que compartilharam da minha jornada pela vida e com os quais ou pelos quais me emocionei, chorei, ri, amei, sofri ... Essas pessoas possibilitaram que eu me construísse diariamente, sempre acreditando na beleza da vida, nas inúmeras tentativas de virar a página e continuar a ler...para permitir que uma nova história começasse.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pelo incentivo financeiro do Programa Bolsa Doutorado.

RESUMO

No ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) iniciou o processo de implantação do “Programa de Qualidade da Escola” e do projeto “Proposta Curricular” em todas as escolas estaduais paulistas. De acordo com a SEE/SP, a finalidade do Programa é avaliar cada escola por meio de metas anuais, pré-estabelecidas pela própria SEE/SP, com base em dois critérios: o fluxo escolar e o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A meta concretiza-se em um Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), para cada nível de ensino. Neste trabalho, discutimos o “Programa de Qualidade da Escola”, no período de 2008 a 2012, tendo como parâmetros os objetivos proclamados pela SEE/SP, tomando os dados da pesquisa empírica analisados sob o referencial teórico composto por Claus Offe e Antonio Gramsci, em relação à melhoria da qualidade educacional. O recorte empírico para a coleta de dados abrangeu oito dos nove polos que compunham a Coordenadoria de Ensino do Interior da SEE/SP e o estudo de caso deu-se em três escolas pré-selecionadas, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino Região de Pirassununga. Verificamos a ênfase no produto sobrepondo-se ao processo educativo, tanto para a SEE/SP, por meio do IDESP, como na organização das escolas pesquisadas. Fatores intra e extraescolares compõem a qualidade educacional para os sujeitos pesquisados e a avaliação docente é considerada um fator de qualidade para os pais. Percebemos como aspectos positivos do PQE a tentativa da SEE/SP de melhorar a qualidade educacional nas escolas públicas e a implantação, em toda a rede, de um currículo único com habilidades e competências essenciais para a aprendizagem do aluno. A Bonificação por Resultados (BR), instituída com o objetivo de motivar as equipes escolares a alcançar as metas do IDESP, é uma contradição. Essa bonificação não motiva os professores; todavia, eles cedem lugares e tempos pedagógicos para preparar os alunos para as provas. As escolas pesquisadas apresentaram dificuldades para manter uma trajetória de melhoria do IDESP. A qualidade educacional tem um potencial transformador da realidade social e econômica, mas, para isso, temos que viabilizar formas de financiamento público suficientes, valorizar a escola pública e o seu magistério, melhorar a formação inicial e continuada dos professores, viabilizar outros espaços e tempos de aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação; Políticas Públicas; Política Educacional; Qualidade Educacional; Escola Pública; Programa de Qualidade da Escola.

ABSTRACT

In 2008, the Education Department of São Paulo State (SEE/SP) started the implementation process of the "School Quality Program" and the "Curricular Proposal Project" in all São Paulo State public schools. According to SEE/SP, the purpose of the program is to evaluate each school through annual aims, which are pre-established by SEE/SP and based on two criterias: the school flow and the student's performance in the Evaluation System of São Paulo State (SARES). The aim ends up in an index of Education Development of São Paulo State (IDESP), for each level of education. In this paper, we discuss the "School Quality Program" from 2008 to 2012, having as parameters the objectives proclaimed by SEE/SP, taking the empirical research data analysed under the theoretical framework composed by Claus Offe and Antonio Gramsci, in relation to the educational improvement quality. The empirical cutting to data collection included eight of the nine poles that made up the Teaching Coordination of São Paulo Contryside and the case study happened in three pre-selected schools, under Pirassununga Teaching Board responsibility. We notice the emphasis on the product overlapping the educational process, both for the SEE/SP, through IDESP, and in the surveyed schools organization. Intra and extra factors make up the educational quality for the subject researched and the teacher's evaluation is considered an important quality factor for parents. We see as positive aspects of "School Quality Program", the SEE/SP trying to improve educational quality at public schools and the network-wide deployment of a single curriculum with essential skills and competences for student learning. The Bonus for Results (BR) established with the objective of motivating school teams to achieve the aims of IDESP, is a contradiction. It doesn't motivate teachers, but, provide places and pedagogical time to prepare students for the SATS. The schools surveyed had difficulties to maintain a track record of IDESP improving. Educational quality has a potential converter of social and economical reality, but for that, we have to provide enough public funding for education, enhance the teaching profession and teachers, improve the initial and recurrent training, enable other spaces and times of learning.

Keywords: Education, public policy, educational policy, Educational Quality, Educational Assessment, public school, school quality program.

RÉSUMÉ

A l'année 2008, la Secrétaire d'Etat de l'Enseignement de São Paulo (SEE/SP) a commencé le processus de mise-en-œuvre du «Programme de Qualité de l'Ecole» et du Projet «Proposition Curriculaire» dans toutes les écoles publiques à São Paulo. Selon la SEE/SP, le but du programme est d'évaluer chaque école par le biais des objectifs annuels préétablis par la SEE/SP, basés sur deux critères: le débit de l'école et le rendement des élèves dans le Système d'Évaluation de la Performance Scolaire de l'État de São Paulo (SARESP). L'objectif est un Indice du Développement de l'Éducation de l'État de São Paulo (IDESP), pour chaque niveau d'enseignement. Dans cet article, nous discutons le «Programme de Qualité de l'Ecole» (PQE), dans la période 2008-2012, ayant comme paramètres les objectifs proclamés par la SEE/SP, en prenant les données de recherches empiriques analysées sous le cadre théorique composée par Claus Offe et Antonio Gramsci, en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Le découpage de collecte de données empiriques comprenait huit des neuf pôles qui comprennent l'enseignement de la Coordenação do Interior de la SEE/SP et l'étude de cas dans trois écoles, pré-sélectionnées, soumises à la Commission Scolaire- Région de Pirassununga. Nous notons l'emphase sur le produit qui superpose le processus éducatif, tant pour la SEE/SP par le biais de IDESP, comme dans l'Organisation des écoles étudiées. Facteurs intra et extra scolaires composent les sujets étudié et l'évaluation des professeurs est considérée comme un facteur de qualité pour les parents, ce que nous apercevons comme des aspects positifs de la tentative du PQE de la SEE/SP pour améliorer la qualité de l'Éducation dans les écoles publiques et l'implantation, dans l'ensemble du réseau, d'un programme unique avec les qualifications et les compétences-clés pour l'apprentissage des élèves. Le Bonus pour les résultats (BR), créé dans le but de motiver des équipes pédagogiques pour atteindre les objectifs de l'IDESP, est une contradiction. Ce remboursement ne motive pas les enseignants; mais, il permet des espaces et des moments pédagogiques pour préparer les étudiants pour les épreuves. Les écoles interrogés avaient des difficultés à maintenir une expérience professionnelle pour d'améliorer IDESP. La qualité de l'éducation a un potentiel de transformation de la réalité sociale et économique, mais pour avoir cela, nous avons besoin de permettre des formes de financement public suffisantes, d'une évaluation des écoles publiques et son enseignement, d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants, afin de permettre d'autres espaces et des moments d'apprentissage.

Mots-clés: Éducation ; Politiques publiques ; Politique de l'éducation ; Qualité de l'enseignement ; Évaluation de l'éducation, École publique, Programme de qualité de l'école.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 01 – Organograma da SEE/SP com o Decreto nº 57.141/2011	36
ILUSTRAÇÃO 02 – Mapa das Diretorias de Ensino da CEI	39
ILUSTRAÇÃO 03 – Entrada principal	49
ILUSTRAÇÃO 04 – Corredor de acesso ao 2º andar	49
ILUSTRAÇÃO 05 – Sala da direção	50
ILUSTRAÇÃO 06 – Pátio interno coberto	50
ILUSTRAÇÃO 07 – Corredor interno de acesso às salas de aula	51
ILUSTRAÇÃO 08 – Quadra poliesportiva coberta	51
ILUSTRAÇÃO 09 – Sala de aula	52
ILUSTRAÇÃO 10 – Sala de leitura	52
ILUSTRAÇÃO 11 – Sala de informática	53
ILUSTRAÇÃO 12 – Cozinha	53
ILUSTRAÇÃO 13 – Refeitório	54
ILUSTRAÇÃO 14 – Entrada principal	56
ILUSTRAÇÃO 15 – Secretaria	56
ILUSTRAÇÃO 16 – Pátio interno	57
ILUSTRAÇÃO 17 – Quadra poliesportiva coberta	57
ILUSTRAÇÃO 18 – Sala de aula	58
ILUSTRAÇÃO 19 – Banheiro para uso dos alunos	58
ILUSTRAÇÃO 20 – Sala de leitura	59
ILUSTRAÇÃO 21 – Sala de multimeios	59
ILUSTRAÇÃO 22 – Cozinha	60
ILUSTRAÇÃO 23 – Refeitório	60
ILUSTRAÇÃO 24 – Entrada principal	61
ILUSTRAÇÃO 25 – Sala da Coordenação Pedagógica	62
ILUSTRAÇÃO 26 – Pátio interno coberto	62
ILUSTRAÇÃO 27 – Corredor de acesso às salas de aulas	63
ILUSTRAÇÃO 28 – Quadra poliesportiva coberta	63
ILUSTRAÇÃO 29 – Sala de aula	64
ILUSTRAÇÃO 30 – Área interna	64
ILUSTRAÇÃO 31 – Sala multimeios	65
ILUSTRAÇÃO 32 – Tempo de estudo dos alunos em escolas estaduais	70

ILUSTRAÇÃO 33 – Proporção de alunos que atribuem qualidade à educação ofertada na escola em que estudam	71
ILUSTRAÇÃO 34 – Fatores que compõem uma educação de qualidade para os alunos	73
ILUSTRAÇÃO 35 – Fatores que compõem uma educação de qualidade para os alunos	74
ILUSTRAÇÃO 36 – Fatores que compõem uma educação de qualidade para os alunos	74
ILUSTRAÇÃO 37 – Nível de escolaridade dos pais	78
ILUSTRAÇÃO 38 - Posicionamento dos pais sobre o ensino da escola ser de qualidade	80
ILUSTRAÇÃO 39 – Proporção de pais que mudariam o filho de escola, se pudessem	81
ILUSTRAÇÃO 40 – Quantidade de reuniões em que os pais estiveram presentes	82
ILUSTRAÇÃO 41 – Fatores que compõem uma educação de qualidade	84
ILUSTRAÇÃO 42 – Fatores que compõem uma educação de qualidade	85
ILUSTRAÇÃO 43 – Fatores que compõem uma educação de qualidade	85
ILUSTRAÇÃO 44 – Utilização do Caderno, pelos professores, segundo os alunos	123
ILUSTRAÇÃO 45 – Opinião dos alunos sobre o Caderno do Aluno enquanto um fator de melhoria da educação	132
ILUSTRAÇÃO 46 – Porcentagem de respostas dadas pelos pais sobre se há relação entre a qualidade educacional das escolas e o Caderno do Aluno	133
ILUSTRAÇÃO 47 – Utilidade do Caderno (currículo oficial), para os alunos	134
ILUSTRAÇÃO 48 – Utilidade do Caderno (currículo oficial), para os alunos	134
ILUSTRAÇÃO 49 – Utilidade do Caderno (currículo oficial), para os alunos	135
ILUSTRAÇÃO 50 – Proporção de alunos que conhecem/desconhecem o IDESP	143
ILUSTRAÇÃO 51 – Objetivo do SARESP, para os alunos, ante a afirmativa que ele avalia o trabalho desenvolvido na escola	145
ILUSTRAÇÃO 52 – Objetivo do SARESP, para os alunos, ante a afirmativa que ele avalia o trabalho desenvolvido na escola	145
ILUSTRAÇÃO 53 – Objetivo do SARESP, para os alunos, ante a afirmativa que ele avalia o trabalho desenvolvido na escola	146
ILUSTRAÇÃO 54 – Posicionamento dos alunos quanto à existência de provas preparatórias para o SARESP, nas escolas	147
ILUSTRAÇÃO 55 – Frequência com a qual os professores abordam o tema SARESP, de acordo com os alunos	148
ILUSTRAÇÃO 56 – Conhecimento da pressão escolar motivada pelo SARESP, na percepção dos alunos	150

ILUSTRAÇÃO 57 – Conhecimento da pressão escolar motivada pelo SARESP, na percepção dos pais

151

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – Polos da CEI (2011)	38
TABELA 02 – Escolas selecionadas, jurisdicionadas à DEP, por município	41
TABELA 03 – Quantidade de alunos avaliados pelo SARESP, das 8 ^{as} séries/9 ^{os} anos nas escolas pesquisadas, nos anos de 2010, 2011 e de 2012	45
TABELA 04 – Quantidade de pessoas envolvidas na pesquisa em cada unidade escolar e número de questionários devolvidos com a devida porcentagem	46
TABELA 05 – Características de uma escola de qualidade para os professores	75
TABELA 06 - Indicadores de desempenho e de fluxo	165
TABELA 07 - Comparativo entre o IDESP alcançado pelas escolas e a respectiva meta, projetada pela SEE/SP, nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012	166
TABELA 08 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência (2008-2009)	167
TABELA 09 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência (2010-2012)	167

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AOE – Agente de Organização Escolar

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASE - Agente de Serviços Escolares

ATS – Adicional por Tempo de Serviço

BM – Banco Mundial

BR – Bonificação por Resultados

CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial

CEESP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CF de 1988 – Constituição Federal de 1988

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CGRH - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

CISE – Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

COFI – Coordenadoria de Orçamento e Finanças

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil

DE – Diretoria de Ensino

DEF - Defasagem

DEP – Diretoria de Ensino Região de Pirassununga

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

DSE – Departamento de Suprimento Escolar

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETI – Projeto Escola de Tempo Integral

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FPE – Fundo de Participação dos Estados

FPM – Fundo de Participação dos Municípios

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

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Índice de Cumprimento de Metas

ICM – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços

ID – Indicador de Desempenho Escolar

IDE – Índice de Desenvolvimento Educacional

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IF – Indicador de Fluxo Escolar

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

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

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

IPIexp – Imposto sobre Produtos Industrializados Proporcional às Exportações

IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

IQ – Adicional de Qualidade

ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Bens e Direitos

ITRm – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPT – Leitura e Produção de Textos

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PA – Professor Auxiliar

PAP – Plano de Ação Participativo
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCOP – Professor Coordenador na Oficina Pedagógica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB I – Professor Educação Básica I
PEB II – Professor Educação Básica II
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PQE – Programa de Qualidade da Escola
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
QAE – Quadro de Apoio Escolar
QESE – Quota Estadual do Salário Educação
SA – School Accountability
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SPPREV – São Paulo Previdência

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO 01 – Roteiro para entrevistas com Dirigentes Conselheiros	190
ANEXO 02 – Questionário dos alunos	192
ANEXO 03 – Questionário dos professores	194
ANEXO 04 – Questionário dos responsáveis	196
ANEXO 05 – Anexo integrante da Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP – 1, de 10 de março de 2009	198
ANEXO 06 – Estrutura do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011	199
ANEXO 07 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano	202
ANEXO 08 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)	203
ANEXO 09 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)	204
ANEXO 10 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)	205
ANEXO 11 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)	206
ANEXO 12 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)	207
ANEXO 13 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)	208
ANEXO 14 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)	209
ANEXO 15 – Currículo de matemática para a 8ª série/9º ano	210
ANEXO 16 – Currículo de matemática para a 8ª série/9º ano (continuação)	211
ANEXO 17 – Matriz de Referência para a Avaliação SARESP – língua portuguesa - 8ª série/9º ano	212
ANEXO 18 – Matriz de Referência para a Avaliação SARESP – língua portuguesa - 8ª série/9º ano (continuação)	213
ANEXO 19 – Matriz de Referência para a Avaliação SARESP – língua portuguesa – 8ª série/9º ano (continuação)	214
ANEXO 20 – Matriz de Referência para a Avaliação SARESP – matemática – 8ª série/9º ano	215
ANEXO 21 – Matriz de Referência para a Avaliação SARESP – matemática – 8ª série/9º ano (continuação)	216
ANEXO 22 - Tabela I do Subanexo 1, integrante do Anexo III da Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011 – Professor Educação Básica I – 40 horas semanais	217

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I – Exposição de Motivos	1
II – O Objeto	3
SEÇÃO 1 – O PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA, A PROPOSTA CURRICULAR E AS MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O SARESP	9
1.1 – O Programa de Qualidade da Escola	9
1.2 – A Proposta Curricular e as Matrizes de Referência da SEE/SP	21
1.2.1 – A Proposta Curricular	21
1.2.2 – As Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP	27
1.2.3 – Uma aproximação: o currículo e as matrizes	29
SEÇÃO 2 – A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
2.1 – As fontes de erro, para Offe	32
2.2 – A pesquisa <i>per si</i>	35
SEÇÃO 3 – O CAMPO EMPÍRICO	44
3.1 – O contexto	46
3.1.1 – Pirassununga e a escola estadual Pintassilgo	47
3.1.2 – Araras e as escolas Canário e João de Barro	54
SEÇÃO 4 – A QUALIDADE EDUCACIONAL	66
4.1 - O que é qualidade educacional para os sujeitos pesquisados	68
4.1.1 – Os diretores	68
4.1.2 – Os alunos	70
4.1.3 - Os professores	75
4.1.4 – Os pais	77
4.2 – A educação como política social	87
4.2.1 – Os documentos oficiais	94
4.2.2 - A fonte financiadora – o FUNDEB	111
4.2.3 – A Escola Unitária	116

SEÇÃO 5 – A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA	123
SEÇÃO 6 – AS ESCOLAS E SEUS RESULTADOS NO IDESP DURANTE O PERÍODO DE 2008-2012	162
CONCLUSÃO	171
REFERÊNCIAS	177
ANEXOS	190

INTRODUÇÃO

I – EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Nossos estudos iniciais, desde a infância até a conclusão da nossa habilitação para o Magistério, foram realizados em escolas públicas estaduais do município de Pirassununga/SP, onde residimos.

Nossa carreira docente teve início no ano de 1992, quando ingressamos como professora primária da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) - cargo hoje denominado Professor Educação Básica I¹ (PEB I) -, e atuamos nas séries iniciais do ensino fundamental. Por sete anos lecionamos em escolas localizadas em bairros distantes do centro da cidade e, durante três anos, tivemos a oportunidade de trabalhar na única Escola Padrão² da nossa região.

Trabalhamos também como professora primária na rede municipal de ensino, acumulando, assim, cargos públicos. Conhecemos a realidade de uma escola rural com salas multisseriadas e o trabalho de uma instituição assistencial, que atendia crianças em situação de extrema pobreza, em tempo integral. Essa instituição dispunha de professores municipais para cuidar da educação dos alunos em um dos períodos em que eles por lá permaneciam. Como se pode perceber, a problemática que envolve a qualidade da educação pública sempre fez parte da nossa vida, tanto como aluna quanto como profissional da educação.

A vontade de contribuir para a melhoria da educação nos impulsionou a estudar. Em 2000, concluímos a licenciatura em Pedagogia em uma faculdade particular que oferecia esse curso no período noturno – o único existente à época – nas proximidades de Pirassununga/SP. Posteriormente, ingressamos, por meio de concurso público estadual, no cargo de diretor de escola, no qual atuamos, por pouco mais de um ano, em uma escola de ensino fundamental e médio da cidade onde moramos. Nesse período (2002-2003), além dos problemas sociais percebidos no ambiente escolar (drogas, violências, vandalismos etc.), havia o descompromisso de alguns funcionários. Diante

¹ A Lei Complementar nº 836/1997 institui duas classes docentes na Secretaria de Estado da Educação: a de Professor Educação Básica I (PEB I), que atua nas séries iniciais do ensino fundamental e a de

² O projeto Escola Padrão foi instituído pelo Decreto nº 34.035, de 22/10/1991, em 306 escolas da rede pública estadual de São Paulo.

da frustração sentida ao percebermos que muitas das situações adversas pelas quais passávamos, dentro da escola, eram geradas e mantidas pela estrutura humana, financeira e burocrática que dispúnhamos, pensamos em abandonar a profissão. Nesse ínterim, realizamos um novo concurso público e ingressamos no cargo de supervisora de ensino, no ano de 2003.

Como professora, diretora e supervisora, acompanhamos a implantação de vários projetos e programas estaduais nas escolas públicas. No mestrado, pesquisamos o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)³, implantado no ano de 2006, em 500 escolas da rede estadual paulista. No início desse projeto, nós e muitos outros profissionais estávamos entusiasmados, porém receosos da novidade. Acreditávamos na possibilidade desse projeto contribuir para a melhoria da qualidade educacional das nossas escolas. Ao avançarmos nos estudos, porém, quanto mais compreendíamos o conceito de educação integral no Brasil - proposto inicialmente no ano de 1932, pelos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; posteriormente em 1950, por Anísio Teixeira, idealizador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro; e ainda em 1984, no período de redemocratização do país, com a construção dos Centros Integrados de Educação Pública por Darcy Ribeiro-, mais desapontada ficávamos com a ETI da SEE/SP. Concluímos que a extensão devida do tempo de trabalho discente nas escolas requer uma infraestrutura ímpar, tanto física quanto humana.

Hoje, das quinze ETIs implantadas na nossa região, existem apenas três: uma em Pirassununga, outra em Leme e uma em Araras. O projeto mantém algumas das características iniciais de sua implantação, mas a atenção que lhe é dispensada pela SEE/SP é mínima. A prioridade é o Programa de Qualidade da Escola (PQE).

Este trabalho de pesquisa, cuja motivação foi a busca por uma educação pública de qualidade, impulsionada por políticas públicas educacionais exequíveis, é uma extensão da nossa atuação profissional nas escolas públicas estaduais. Assim, o texto traz marcas da nossa vivência, do nosso ser social determinado, num esforço reflexivo para compreender o PQE para além de como ele se apresenta no discurso oficial e no cotidiano escolar: seus limites, contradições e possibilidades para a melhoria da qualidade educacional.

³ CASTRO, 2009.

II – O OBJETO

No dia 20 de agosto de 2007, o governador José Serra (gestão 2007-2010), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e a secretária de Estado da Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, anunciaram um plano amplo para a educação paulista com dez metas a serem atingidas pelas escolas estaduais até o ano de 2010, a saber:

- 1 - todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados;
- 2 - redução de 50% nas taxas de reprovação da 8ª série;
- 3 - redução de 50% nas 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;
- 8 – implantação de programas de formação continuada e capacitação da equipe escolar;
- 9 - descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; e
- 10 – investimentos em programas de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SÃO PAULO, 2007a).

Juntamente com essas metas, o governo paulista lançou o Programa de Qualidade da Escola (PQE), com a finalidade de “instituir critérios objetivos para a avaliação das escolas da rede estadual paulista e para o estabelecimento de metas que promovam a melhoria da qualidade e da equidade do sistema” (SÃO PAULO, 2007a, p.5).

Para isso, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, o IDESP, que, a partir de cálculos matemáticos, baseados na taxa média de

aprovação dos alunos e no desempenho por eles alcançado no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), aponta a meta atingida pela escola nas 4^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental e 3^{as} séries do ensino médio. O SARESP foi instituído pela Resolução SE nº 27, de 29/03/1996, e consiste em um conjunto de provas elaborado sob a responsabilidade da SEE/SP, aplicado uma vez ao ano aos alunos das escolas estaduais paulistas, em determinados anos do ensino fundamental e médio. Língua portuguesa e matemática são as disciplinas que compõem o núcleo regular do SARESP; as demais disciplinas que compõem as áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza são avaliadas de forma intermitente.

Há a possibilidade das escolas municipais e particulares participarem desse sistema anual de avaliação estadual desde que estabeleçam convênio com a SEE/SP. As “Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP: documento básico” (SÃO PAULO, 2009d) explicitam as competências e habilidades mais gerais requeridas nas avaliações do SARESP para os alunos das 2^{as}, 4^{as}, 6^{as} e 8^{as} séries do ensino fundamental (respectivamente, no ensino fundamental de nove anos: 3^{os}, 5^{os}, 7^{os}, 9^{os} anos) e 3^{as} séries do ensino médio.

Todas as escolas devem atingir até o ano de 2030, apurado o IDESP de 2007, as seguintes metas: 7,0 e 6,0 nas 4^{as} séries e 8^{as} séries do ensino fundamental, respectivamente, e 5,0 nas 3^{as} séries do ensino médio:

Estas metas de longo prazo estabelecem que em 2030, 90% dos alunos das séries iniciais do EF (1^a a 4^a séries); 80% dos alunos das séries finais do EF (5^a a 8^a séries) e 60% dos alunos do EM dominem completamente todas as competências e habilidades requeridas para a sua série, ou seja, sejam classificados nos níveis de proficiência Adequado ou Avançado (SÃO PAULO, 2008a, p. 13).

O objetivo dessa projeção, em longo prazo, é alcançar níveis parecidos com os 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, 2008a, p. 14). O IDESP 2007 foi calculado com base no desempenho aferido pelo SARESP e pelo fluxo escolar do mesmo ano, e apontou o índice da escola para subsidiar o trabalho das equipes escolares no ano subsequente. Assim, o IDESP está pautado pelo resultado do ano anterior, mas é divulgado no ano

seguinte. Por exemplo: o IDESP 2011 foi publicado no mês de maio de 2012 e trouxe o índice obtido pela escola e a meta a ser atingida no IDESP seguinte.

O Estado de São Paulo contava, em 2010, com 21,6% do total da população brasileira, distribuídos por 645 municípios, em uma área total de 248.196,960 km² (IBGE, 2010). Em relação ao total de matrículas efetuadas no ano de 2009, no estado, as escolas estaduais paulistas foram responsáveis por 44,9% (BRASIL, INEP, CENSO EDUCACIONAL 2009) no ensino fundamental (EF) e por 84,9% no ensino médio (EM). Pelos números expressos, pode-se depreender a importância que a discussão desse programa, como um desdobramento da política educacional paulista, adquire no contexto educacional.

Assim, tendo como objeto o PQE idealizado no ano de 2007 e implantado nas escolas no mês de maio de 2008, dentro de um enquadramento histórico-filosófico e sociológico, visto que ele faz parte de uma política elaborada e financiada por uma dada gestão do Estado capitalista, iniciamos a discussão acerca dos desafios e possibilidades encontrados pelos diferentes atores escolares diretamente envolvidos em sua implementação.

Para realizar a pesquisa, houve a necessidade de um recorte empírico na SEE/SP. O estudo foi realizado com alunos do ensino fundamental e seus pais⁴, professores e diretores de três escolas estaduais da Diretoria de Ensino Região de Pirassununga (DEP), jurisdicionada à Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI)⁵, na tentativa de apreender o movimento dialético existente entre o universal - entendido como o Programa de Qualidade da Escola - e o particular - no caso, a concretização desse programa nas três unidades escolares. Realizamos entrevistas com os dirigentes e conselheiros dos polos da CEI com a intenção de perceber melhor as similaridades na implantação desse programa nas diferentes escolas da rede estadual paulista.

Trata-se de um estudo descritivo e analítico composto de seis seções. Na Seção 1, tratamos do PQE como foi proposto pela SEE/SP. Para isso, descrevemos seus objetivos e sua base instrumental: o IDESP. A Bonificação por Resultados (BR) e os cálculos do IDESP serão aqui expostos para melhor compreendê-los. A proposta

⁴ A palavra “pais” será utilizada para nos referirmos aos responsáveis pelos alunos.

⁵ O Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, reestruturou a SEE/SP, extinguindo a CEI e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP). Dentro da atual estrutura, as escolas são jurisdicionadas às Diretorias de Ensino de sua região e essas à SEE/SP.

curricular da SEE/SP e as Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP serão abordadas na subseção 1.2, com base nos documentos oficiais da SEE/SP. Uma análise comparativa desses documentos focalizou os objetivos propostos para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática nas 8^a séries/9^o anos, abordagem que teve a intenção de conhecer melhor o material utilizado para compor a avaliação do SARESP e, conseqüentemente, o IDESP. A relação entre a Proposta Curricular, as Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP e o IDESP são muito estreitas. A opção por determinadas disciplinas e séries/anos foi feita de acordo com o recorte empírico, que será detalhado na Seção 2, assim como a pesquisa e os procedimentos metodológicos. Na subseção 2.1, com o subtítulo “As fonte de erro para Offe” defendemos a nossa posição como pesquisadora e funcionária pública e, na subseção 2.2, explicitamos os objetivos a serem alcançados por este estudo. O recorte espacial será mostrado na seção seguinte.

Como optamos por pesquisar escolas de municípios diferentes, subdividimos a Seção 3 para melhor expor o campo empírico. Com o título “Pirassununga e a escola estadual Pintassilgo,” contextualizamos o município com alguns de seus dados e apresentamos informações sobre essa escola, assim como o fizemos quando tratamos das demais escolas situadas na outra cidade em questão: “Araras e as escolas Canário e João de Barro”.

A Seção 4 aborda a temática da qualidade educacional. As subseções 4.1 e 4.2 estão estruturadas respectivamente, de forma a tratar desse assunto de acordo com os dados empíricos e com os textos legais. Na subseção 4.1, apresentamos como os diretores, alunos, professores e pais dos alunos apontam os fatores que compõem uma educação de qualidade. A análise dos dados foi feita com o auxílio de Silva (2009), Abicalil (2002), Marcílio (2005), Heyneman (2005), Sousa (2007), Da Matta (1997), Silva e Gentili (1996) e Teixeira (1954). Na subseção 4.2, consideramos pertinente expor os estudos de Offe (1984), Offe e Ronge (1984), Lenhardt e Offe (1984) para mostrar a função do Estado capitalista e das políticas estatais, como a educacional, por não existir uma unanimidade a esse respeito. Esses autores teorizaram acerca da atuação do Estado capitalista e das políticas estatais em um contexto econômico, histórico e social diferente do nosso. Há muitas diferenças entre a sociedade brasileira e a alemã, mas o capitalismo, como semelhança estrutural, permite a utilização desse referencial

para subsidiar a discussão do PQE. Os autores e os pesquisadores que estudaram a temática envolvendo as políticas públicas brasileiras (Silva (2008), Lopes (1999), Lopes e Malfitano (2007), Saviani (2004 e 2008), Shiroma (2002) e Arretche (2009)) têm o objetivo de elucidar o vínculo existente entre a política estatal educacional e o fundo público, que no caso de nosso país, concretiza-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Empregamos Castells (2011) e Cunha (1995), o qual se refere à realidade brasileira, como contraponto a uma das características do Estado apontada por Offe e Ronge (1984), isto é, sua legitimação democrática como forma institucional de poder público.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996 e o Plano de Desenvolvimento da Educação serão analisados na subseção 4.2.1, de forma a discutir como a qualidade é apresentada no plano legal. Com o amparo de Cabral e Di Giorgi (2012), Marshall (1967) e Souza (2005a), tratamos da questão que envolve educação e cidadania. O estudo, apoiado nas pesquisas de Afonso (2009), Marcílio (2005), Castro (2000 e 2005), Pestana (2009), Heyneman (2005), Souza (2005b), Zanardini (2008), Oliveira e Novaes (2012), Souza e Oliveira (2003), Silva (2010), Saviani (2008), Andrade (2008) e Nosella (2010), reforça o nexo existente entre a qualidade e a avaliação educacional e o traço subjetivo que ambas possuem. A subseção 4.2.3 trata do FUNDEB, a partir de documentos oficiais e de textos de alguns pesquisadores da área: Pinto (2007; 2013), Portela (2009), Garcia (2000), Saviani (2004) e Veloso (2009). Já na subseção 4.2.3, é apresentada a Escola Unitária, de Antonio Gramsci, a fim de subsidiar a discussão que envolve a qualidade educacional e a formação de cidadãos para uma sociedade democrática, em uma perspectiva humanista.

Na Seção 5, analisamos a organização das escolas pesquisadas para que alcancem as metas do IDESP. A utilização da Proposta Curricular pelos professores e a sua relação com a qualidade educacional é vista à luz dos dados colhidos no campo empírico, assim como de documentos oficiais e dos trabalhos de autores conceituados que estudaram essa temática da educação, tais como Marcílio (2005), Afonso (2009), Silva (2010), Nosella (2010), Durham (2010), Patto (1993), Perez (1994), Dewey (1954) e Gramsci (1982). Mesmo sabendo de antemão que Marx (1982a; 1999) e Marx

e Engels (1984) não analisaram a educação, mas, sim, o sistema econômico, fazemos uso de alguns dos seus conceitos acerca do valor de uso e do valor de troca da mercadoria para discutir duas facetas da educação que acreditamos não serem excludentes: a formação do cidadão e a do trabalhador. Lançamos mão de Offe (1990) e Lenhardt e Offe (1984) para aclarar a temática que envolve os sistemas ocupacional e educacional. Com Ferreira Jr. e Bittar (2006), foi possível perceber como a massificação das matrículas nas escolas públicas acarretou a precarização da formação dos professores, com rebatimento na qualidade de ensino oferecida nas escolas.

Os resultados alcançados pelas escolas pesquisadas, no que concerne ao IDESP, durante o período de 2008 a 2012, são discutidos na Seção 6, na qual é realizada a decomposição do IDESP em indicador de desempenho (ID) e em indicador de fluxo (IF) para tentar compreender qual fator foi preponderante no cálculo do IDESP aferido em cada escola.

Concluindo este estudo, apresentamos os avanços, limites e contradições do PQE, de acordo com o seu objetivo de melhoria da qualidade educacional.

SEÇÃO 1 - O PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA, A PROPOSTA CURRICULAR E AS MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O SARESP

Em maio de 2008, o Programa de Qualidade da Escola (PQE) foi lançado pelo governo do Estado de São Paulo com a finalidade principal de “instituir critérios objetivos para a avaliação das escolas da rede estadual paulista e para o estabelecimento de metas que promovam a melhoria da qualidade e da equidade do sistema” (SÃO PAULO, p. 5, 2007b). Na subseção 1.1, o PQE será discutido com base nos documentos oficiais.

De acordo com o PQE, o referido governo lançou o projeto Proposta Curricular, apresentado aos diretores escolares pela SEE/SP, como um “divisor de águas” para a educação (SÃO PAULO, 2008c, p.3), na medida em que esse projeto apoiaria o trabalho realizado nas escolas estaduais paulistas e contribuiria para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos por meio da implantação do currículo oficial.

No ano de 2009, foi divulgado o documento “Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP”, com a indicação das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos em cada ano e nas diferentes disciplinas escolares. Essas matrizes explicitam as habilidades e competências esperadas dos alunos nas avaliações do SARESP.

Considerando-se a relação existente entre a Proposta Curricular e as Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP para o PQE, cujo índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é calculado também com base no desempenho alcançado pelos alunos nas provas do SARESP, será de fundamental importância a análise desses documentos, o que será apresentado na subseção 1.2.

1.1 – O PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

O PQE foi apresentado à toda a equipe escolar por meio de um caderno, no qual a secretária da educação colocava-se à disposição para “acatar sugestões e novas ideias para o aprimoramento do processo” (SÃO PAULO, 2007b, p. 3.). Esse programa, assim como o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), foram estabelecidos pela Resolução SE nº 74, de 6/11/2008, e tem como objetivos:

garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade e a necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa que forneçam diagnósticos acerca da qualidade do ensino oferecido e possibilitem a definição de metas exequíveis.

Diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa serão utilizados para estabelecer a qualidade atual da escola e a almejada. Esses indicadores constituem um parâmetro de qualidade que garantirá, de acordo com o exposto acima, que todos os alunos aprendam com qualidade, além de fornecerem subsídios qualitativos e quantitativos para a equipe escolar. A secretária afirmou ainda que o IDESP segue a mesma linha do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), proposto pelo governo federal no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tanto na forma como é calculado quanto seus objetivos.

No artigo 1º da Resolução SE nº 74, encontram-se descritas as três finalidades do PQE, de acordo com a SEE/SP, a saber:

I – avaliar a qualidade das escolas estaduais paulistas no ensino fundamental e médio; II – fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem; III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual.

Essas finalidades podem ser sintetizadas em três palavras: índices, metas e ações. Com base nisso, a SEE/SP orientou as equipes escolares a organizar o trabalho visando ao alcance das metas.

O IDESP é a base instrumental do PQE que, desde o início de 2008, indica a qualidade das escolas individualmente. Ele subsidia o “I - cálculo de metas de qualidade fixadas para cada unidade escolar; II – o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores” (artigo 3º da Resolução SE nº 74).

A resolução estabelece, no seu artigo 2º, que o IDESP será calculado considerando-se

dois critérios complementares: I - o desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); II – o fluxo escolar, qual seja, em quanto tempo os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do ensino fundamental e do ensino médio.

O SARESP avalia, portanto, algumas séries do ciclo I e II do ensino fundamental e do ensino médio; já o fluxo consiste na taxa média de aprovação de todas as classes existentes no ciclo, ao término do ano letivo, sem distinção de componente curricular. Cabe lembrar que o fluxo é entendido como o tempo de aprendizagem que corresponde ao período de um ano.

O desempenho do grupo discente é medido pelos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁶ e pelo fluxo aferido “pela taxa média de aprovação nas séries iniciais (1ª a 4ª série) e finais do EF⁷ (5ª a 8ª série) e do EM⁸ (1ª a 3ª série), coletada pelo Censo Escolar” (SÃO PAULO, 2007b, p. 9). A partir desses dados, são estipuladas metas anuais⁹ para cada escola em todos os níveis de ensino, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP).

Foram estabelecidas, então, metas intermediárias e de longo prazo para toda a rede. Em 2030, o IDESP em todas as escolas deverá ser de 7,0 para a 4ª série do ensino fundamental; 6,0 para a 8ª série do ensino fundamental e 5,0 para a 3ª série do ensino médio. As metas intermediárias são específicas para cada escola, calculadas ano a ano a partir do IDESP do ano anterior, para que cada instituição atinja as de longo prazo: “atualmente, os IDESPs médios do Estado são de 3,23 (para as séries iniciais do EF); 2,54 (para as séries finais do EF) e 1,41 (para o EM)” (SÃO PAULO, 2008a, p. 13).

No início de cada ano, a SEE/SP divulga as metas para os indicadores específicos de cada unidade escolar. Assim, no dia 29 de março de 2012, a Resolução

⁶ Foram avaliados 1.589.119 alunos, em 2008, na rede pública estadual, de acordo com dados da SEE/SP (SÃO PAULO, 2009b, p.14).

⁷ O ensino fundamental (EF), na rede pública estadual de São Paulo, está dividido em dois ciclos: ciclo I (1ª a 4ª séries) e ciclo II (5ª a 8ª séries). O aluno não pode ser retido nas séries que compõem esses ciclos; apenas na última série de cada um deles.

⁸ Ensino médio (EM).

⁹ Essas metas são divulgadas no Boletim da Escola, onde constam as médias alcançadas pela escola em cada nível, no ano anterior, e as metas estipuladas para o ano subsequente. Há índices, nesse boletim, referentes à Diretoria de Ensino (DE), a rede estadual, entre outros, além da distribuição percentual dos alunos nos diferentes níveis de proficiência de cada disciplina avaliada e nos níveis de desempenho alcançados na redação.

SE nº 36 estabeleceu as metas que cada escola deveria alcançar naquele ano, com a ressalva de que as unidades que apresentassem IDESP 2011 com valor superior ao da Meta Final, estabelecido para cada ciclo de ensino na Resolução SE nº 74, teriam, como meta para 2012, esse valor apresentado.

De acordo com a Lei Complementar nº 1.078, de 17/12/2008, o Secretário da Educação será o responsável por definir os indicadores específicos, as metas e os critérios de apuração utilizados para avaliar o desempenho das escolas. Já os indicadores globais, suas metas e critérios de apuração serão definidos por uma comissão intersecretarial composta de quatro pastas: Casa Civil, Fazenda, Economia e Planejamento e Gestão Pública. Desse modo, foi publicada a Resolução Conjunta da CC/SF/SEP/SGP-1, em 10 de março de 2009, com a definição dos três indicadores globais da SEE/SP:

Artigo 1º - Ficam definidos os seguintes indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078 de 17 de dezembro de 2008: I – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 1ª a 4ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino; II – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) da 5ª a 8ª série do ensino fundamental da rede estadual de ensino; e III – índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo (IDESP) do ensino médio da rede estadual de ensino; Parágrafo único – Os indicadores a que se refere este artigo serão apurados e avaliados anualmente. Artigo 2º - Para fins desta resolução, entende-se como nível de ensino os seguintes ciclos: I – 1ª a 4ª série do ensino fundamental; II - 5ª a 8ª série do ensino fundamental; e III – 1ª a 3ª série do ensino médio.

Além de delimitar os três indicadores globais (IDESP da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, IDESP da 5ª a 8ª série do ensino fundamental e IDESP do ensino médio), há um esclarecimento acerca do que se entende como nível de ensino quando se trata do PQE: nível equivale a ciclo, sendo que o I e o II são do ensino fundamental e o III, do ensino médio.

Os critérios de apuração e de avaliação do IDESP estão descritos na Resolução Conjunta da CC/SF/SEP/SGP-1/2009, os quais são apresentados retrospectivamente, com início no cálculo do IDESP de cada nível de ensino que é a média simples do IDESP obtido nas disciplinas de português e matemática no nível correspondente, da

seguinte forma: $\text{IDESP}_{\text{nível}} = (\text{IDESP}_{\text{PORT}} + \text{IDESP}_{\text{MAT}})/2$. Para que se compreenda como esse resultado é alcançado, faz-se necessário prestar atenção, visto que a fórmula apresentada utilizou resultados de fórmulas que serão explicadas posteriormente.

A referida resolução explicita que o “IDESP de cada disciplina é o produto do indicador de desempenho escolar (ID) pelo indicador de fluxo escolar (IF), ambos do nível correspondente, multiplicado por 10 (dez), na seguinte forma: $\text{IDESP}_{\text{disciplina}} = \text{ID}_{\text{disciplina}} \times \text{IF} \times 10$ ”. E explica que “o índice de desempenho escolar (ID) é o resultado da subtração da unidade pela razão entre a defasagem (DEF) e o número 3 (três), na seguinte forma: $\text{ID}_{\text{disciplina}} = 1 - (\text{DEF}/3)$ ”. Para o cálculo da defasagem (DEF), os alunos avaliados “foram classificados, de acordo com suas notas na disciplina e no nível correspondente em quatro níveis de proficiência: Abaixo do Básico (AB), Básico (B), Proficiente (P) e Avançado (A)” (Resolução Conjunta da CC/SF/SEP/SGP-1/2009). Vale lembrar que, para cada nível de proficiência, há um respectivo valor:

Nível de Proficiência	Valor
Abaixo do Básico – AB	3
Básico – B	2
Proficiência – P	1
Avançado – A	0

Conforme a Resolução Conjunta da CC/SF/SEP/SGP-1/2009, a defasagem (DEF) é calculada como a média ponderada dos valores atribuídos para todos os níveis de proficiência pelo percentual de alunos em cada um, da seguinte forma: $\text{DEF} = [(3 \times P_{\text{AB}}) + (2 \times P_{\text{B}}) + (1 \times P_{\text{P}}) + (0 \times P_{\text{A}})]$, sendo que, P_{AB} , P_{B} , P_{P} e P_{A} são, respectivamente, o percentual de alunos classificados nos níveis de proficiência Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado, de acordo com as notas do SARESP.

Para além de uma média simples, resultante do cálculo de desempenho e fluxo, temos aqui o que consideramos o cerne do IDESP. Com a distribuição dos alunos por níveis de proficiência, é possível verificar em que patamar de conhecimento eles encontram-se em relação às matérias avaliadas. A interpretação pedagógica de cada nível de proficiência integra a referida resolução (Anexo 5), e isso possibilita a utilização dos dados de maneira mais adequada pelos professores que recebem, no

Boletim da Escola o percentual de alunos existentes em cada nível, além de material para subsidiar essa análise. Os níveis de proficiência “são definidos a partir das expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada série e para cada disciplina na Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008a, p. 3), sendo que o nível Adequado ou Proficiente representa o estado de aprendizagem ideal a ser atingido pelos alunos no período de um ano. Quanto maior a porcentagem de alunos que “demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2007b, p. 6), maior será o ID da escola, em uma escala de zero a três.

Se o ID da escola for zero, isso significa que todos os alunos estão no nível Avançado, demonstrando “conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram” (SÃO PAULO, 2007b, p. 6). No entanto, se for igual a três, esse ID representa que todos os alunos estão no nível Abaixo do Básico, ou seja “demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram”¹⁰ (SÃO PAULO, 2007b, p. 6).

Já o índice de fluxo escolar (IF) é calculado de acordo com a seguinte fórmula:

¹⁰ Com a publicação do IDESP 2010 e 2011, algumas escolas da SEE/SP foram consideradas “prioritárias”, tornando-se o foco das atenções das equipes da DE e da SEE/SP, no sentido de reverter esse cenário. Um dos critérios para essa apreciação é o alto percentual de alunos no nível de proficiência Abaixo do Básico em matemática e/ou em língua portuguesa. Assim, desde 2012, a equipe escolar dessas escolas passa, obrigatoriamente, a receber orientações do Grupo de Referência da DEP e a elaborar o Plano de Ação Participativo. No ano de 2011, por orientação da SEE/SP, houve a criação do “Grupo de Referência” na DEP, formado por dois supervisores, dois diretores de escola e três professores coordenadores. A avaliação institucional, realizada por meio do Prêmio Gestão (organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED), foi instituída no calendário escolar das escolas e, em fevereiro de 2012, o Plano de Ação Participativo (PAP) foi proposto como um instrumento de gestão para as escolas, no âmbito do Programa Educação – Compromisso de São Paulo, “cujo objetivo é auxiliar as escolas prioritárias da rede pública estadual de ensino a diagnosticar problemas críticos dentro da governabilidade da própria escola e, a partir daí, construir um plano de ação para superar ou mitigar cada um desses problemas” (SÃO PAULO, 2012, p. 5). Esse plano possui 40 questões, distribuídas em cinco dimensões (gestão pedagógica, participativa, dos recursos humanos, dos recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais), para serem discutidas pela equipe escolar e orientar a elaboração de fichas com uma análise minuciosa sobre cada uma delas, quanto à prioridade, diagnóstico, fatos, problemas, objetivos, resultados desejados, indicador e ação. No diagnóstico, a problemática discutida terá que ser definida quanto a sua importância e satisfação. Tanto o Grupo de Referência como o PAP e a avaliação do Prêmio Gestão têm como objetivo a melhoria da qualidade escolar por meio de ações estabelecidas em planos elaborados pela equipe escolar.

$$IF_s = \frac{A_i + A_{i+1} + \dots + A_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n A_i}{n}$$

Em que

$$A_i = \frac{\text{n}^\circ \text{ alunos aprovados}}{\text{n}^\circ \text{ total de alunos matriculados}^*}$$

*Considera-se a matrícula final

O símbolo A_i corresponde à taxa de aprovação na série “i” e “n” é o número de séries de cada nível de ensino (SÃO PAULO, 2010). Se a escola possui o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e o ensino médio, haverá três cálculos de índice de fluxo (um para ciclo de ensino), o qual varia de zero a um, em que zero representa a menor taxa de aprovação e um, a maior taxa de aprovação. Quanto mais elevada a taxa de aprovação das séries, maior será o índice de fluxo. Segundo Brooke,

Ao mesmo tempo que o IDESP mantém a ideia básica do IDEB, de agregação dos indicadores de fluxo e desempenho, ele incorpora a dimensão de equidade no indicador de desempenho ao mudar a maneira de cálculo do primeiro fator, passando a utilizar um indicador baseado nos percentuais de alunos nos diferentes níveis. O indicador de desempenho usado no IDESP é obtido calculando-se primeiramente a defasagem média dos alunos da escola em relação ao nível Avançado. Para isso atribuem-se aos alunos classificados nos níveis Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado respectivamente três, duas, uma e nenhuma defasagem. A defasagem do sistema ou escola é definida como a média ponderada das defasagens de cada nível, tomando-se como peso a porcentagem de alunos em cada nível. Para tornar a defasagem, como definida acima, similar ao indicador de desempenho usado no IDEB foi necessário transformá-la em um indicador que assume valores entre 0 e 10, sendo atribuído à pior escola o valor 0 e à melhor escola o valor 10. Isso é obtido pela aplicação da seguinte fórmula: Indicador = $(1 - (\text{Defasagem}/3)) * 10$ (BROOKE, 2011, p. 172).

Duas fórmulas foram enfatizadas no cálculo do IDESP, com a publicação da Nota Técnica do Programa de Qualidade da Escola, no site da SEE/SP, em 2010, compondo o novo IC¹¹, que é a soma do IC (como parcela cumprida da meta, segundo a

¹¹ A Lei Complementar nº 1.078/2008 explicita esse e outros termos usados pela SEE/SP, conforme lemos no artigo 4º: “considera-se: I - indicador: a) global: índice utilizado para definir e medir o desempenho de toda a Secretaria da Educação; b) específico: índice utilizado para definir e medir o desempenho de uma ou mais unidades de ensino ou administrativas; II - meta: valor a ser alcançado em

Lei Complementar nº 1078/2008) e do Adicional por Qualidade (IQ), ou seja, $IC = IC + IQ$. Vejamos um exemplo:

A Escola D parte de um IDESP 2008 de 3,94 para a 4ª série do EF, tendo uma meta de 4,05 para 2009. Ou seja, a meta da escola é avançar 0,11 no valor do IDESP da 4ª série, de 2008 para 2009 (4,05 – 3,94). No entanto, o valor efetivo obtido para essa série em 2009 foi de 4,09, o que representa um avanço de 0,15 (4,09 – 3,94). Dessa forma, o avanço obtido pela escola (0,15) foi maior do que o exigido pela meta (0,11) resultando num cumprimento de meta de 136% (0,15 / 0,11 = 136%). Como o máximo de IC permitido é 120%, o IC da 4ª série EF da Escola D assume esse valor, 120% (SÃO PAULO, 2010, p. 10).

O cálculo do IQ reflete a posição da escola em relação às demais e tem como parâmetro as metas de longo prazo:

$$\text{ADICIONAL POR QUALIDADE} = \frac{\text{IDESP 2010} - \text{IDESP AGREGADO 2010}}{\text{META 2030} - \text{IDESP AGREGADO 2010}}$$

Em que o IDESP agregado é o índice médio de desempenho das escolas, por nível de ensino.

O Índice de Cumprimento de Metas (IC) é a razão entre o valor efetivamente obtido no IDESP (IDESP-EF) subtraído do valor do IDESP tomado como linha de base (IDESP-BASE) e o valor da meta do IDESP (IDESP-META) subtraído do valor do IDESP tomado como linha de base (IDESP-BASE), na seguinte forma:

$$IC = \frac{IDESP-EF - IDESP-BASE}{IDESP-META - IDESP-BASE}$$

cada um dos indicadores, globais ou específicos, em determinado período de tempo; III - índice de cumprimento de metas: a relação percentual estabelecida entre o valor efetivamente alcançado no processo de avaliação e a meta fixada; IV - índice agregado de cumprimento de metas: a consolidação dos índices de que trata o inciso III deste artigo, conforme critérios a serem estabelecidos por comissão intersecretarial, na forma do artigo 6º desta lei complementar, podendo ser adotados pesos diferentes para as diversas metas”.

O IC varia de 0 a 1,20. Quando as metas são cumpridas, ele é igual a 1, podendo chegar até o limite de 1,20, em caso de superação das metas. Se o índice for negativo, o IC será 0.

Para exemplificar o cálculo do IDESP, compilaremos os dados de uma escola fictícia (SÃO PAULO, 2007b), cuja distribuição dos alunos nos quatro níveis de proficiência na 4ª série do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática, consta na tabela abaixo:

Níveis	Língua Portuguesa	Matemática
Abaixo do Básico	56,3%	68,6%
Básico	37,5%	31,4%
Proficiente	6,3%	0,0%
Avançado	0,0%	0,0%

O cálculo do Índice de Desempenho da Escola em língua portuguesa será:

$$\text{ID} = \frac{(56,3 \cdot 3 + 37,5 \cdot 2 + 6,3 \cdot 1 + 0 \cdot 0)}{100} = 2,50 \qquad \text{ID} = \frac{(3 - 2,50) \cdot 10}{3} = 1,7$$

E em matemática:

$$\text{ID} = \frac{(68,6 \cdot 3 + 31,4 \cdot 2 + 0 \cdot 1 + 0 \cdot 0)}{100} = 2,69 \qquad \text{ID} = \frac{(3 - 2,69) \cdot 10}{3} = 1,0$$

Como foi atribuído um valor (de três a zero) para cada nível de proficiência, a porcentagem de alunos em cada nível é multiplicada pelo valor correspondente. De posse das taxas de aprovação nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, calculamos o indicador de fluxo:

Níveis	Taxa de aprovação
1ª série	67,0%
2ª série	59,6%
3ª série	63,6%
4ª série	70,0%

$$\text{IF} = \frac{(67,0 + 59,6 + 63,6 + 70,0) / 4}{100} = 0,65$$

O IDESP da escola, em cada componente curricular, varia em uma escala de zero a dez, como o produto do ID e do IF. O IF de 0,65 será utilizado para o cálculo do IDESP tanto de língua portuguesa como para o de matemática:

$$\text{IDESP (4ª série) LP} = 1,7 \cdot 0,65 = 1,11$$

$$\text{IDESP (4ª série) M} = 1,0 \cdot 0,65 = 0,65$$

Nesse exemplo, a diferença entre os dois índices pode ser explicada pelo maior número de alunos no nível de proficiência Abaixo do Básico em matemática. O IDESP do nível do ensino é a média dos dois anteriores:

$$\text{IDESP (4ª série)} = \frac{1,11 + 0,65}{2} = 0,88$$

Para a obtenção do IDESP das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, utilizam-se os mesmos procedimentos.

A SEE/SP divulgou, no dia 11 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008h), que o cumprimento das metas do IDESP pela equipe escolar representaria um incentivo financeiro de até 2,9 salários mensais para todos os funcionários envolvidos (desde o agente de serviços escolares até o diretor da escola) e que a equipe que não atingisse a

meta seria apoiada pela supervisão e pelo professor coordenador¹². Como há a possibilidade do mesmo professor atuar em níveis distintos de ensino, sua bonificação fica atrelada ao nível em que possui maior carga horária. O mesmo ocorre com os professores coordenadores: “os demais servidores das unidades escolares cujas funções não se restringem a níveis de ensino específicos recebem pelos indicadores agregados das escolas em que atuam” (SÃO PAULO, COMUNICADO SE, 03/04/2013).

Em 17/12/2008, o governador sancionou o projeto de lei, aprovado pela Assembleia Legislativa, que criou a remuneração por desempenho para os 300 mil servidores da pasta. A Lei Complementar nº 1.078 instituiu, assim, a Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Essa lei prevê, no seu artigo 1º, o pagamento de bônus a cada servidor “em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público”.

Artigo 2º - A Bonificação por Resultados – BR constitui, nos termos desta lei complementar, prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que a perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela Administração. § 1º - A Bonificação por Resultados – BR não integra nem se incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários e de assistência médica.

A BR é desvinculada dos vencimentos ou salários e somente será paga se as metas estipuladas para a unidade escolar em que o servidor atua forem alcançadas, naquele período. O cálculo para o pagamento, feito no ano subsequente, é “sobre até 20% (vinte por cento) do somatório da retribuição mensal do servidor relativo ao período de avaliação, multiplicado pelo: I - índice agregado de cumprimento de metas específicas obtido pela unidade de ensino ou administrativa; e II – índice de dias de efetivo exercício” (art. 9º da Lei Complementar nº 1.078, de 17/12/2008).

Ao levar em conta os dias efetivamente trabalhados pelo funcionário, descontando-se suas faltas - cujo limite não pode exceder 1/3 dos dias letivos -, “à

¹² Desde o ano de 2007, há nas escolas públicas estaduais da SEE/SP (com 6 ou mais classes), professores designados pelo diretor para atuar na função de Professores Coordenadores no ensino fundamental ou no ensino médio, com uma jornada de 40h/semanais (Resolução SE nº 88, de 19/12/2007, alterada pela Resolução SE nº 42, de 10/04/2012).

exceção de férias, licença-gestante, licença-paternidade e licença-adoção” (SÃO PAULO, COMUNICADO SE de 03/04/2013), a BR torna-se uma bonificação parcialmente individual.

Para a SEE/SP, no contexto do IDESP, a BR “surge com o objetivo de motivar nossos profissionais a se manterem na trajetória de melhoria na qualidade de ensino, sempre buscando elevar o nível de aprendizagem dos alunos ao longo dos anos” (SÃO PAULO, COMUNICADO SE de 03/04/2013). Cabe esclarecer que, desde o ano de 2001, os professores e diretores das escolas estaduais recebiam bônus independentemente do resultado alcançado pelos alunos no SARESP. Além disso, é importante elucidar que a escola que não atinge as metas, ou que o faz parcialmente, não sofre nenhum tipo de sanção administrativa, tampouco há algum tipo de redução da carga horária dos professores.

Em 2008 e 2009, o pagamento da BR foi feito apenas para os profissionais que trabalhavam em escolas que cumpriram integralmente a meta. A partir de 2010, ocorreram mudanças: mesmo que a meta não seja plenamente atingida, o pagamento é realizado e calculado de acordo com a melhora apresentada pela escola em relação ao índice do ano anterior, por meio do Índice de Cumprimento de Metas (IC).

O IQ, somado à parcela cumprida da meta para compor o IC, permite que a BR seja paga de acordo com o crescimento que a escola apresentou no período, mesmo que ela não atinja integralmente a meta estipulada. Algumas escolas não conseguem melhorar seu IDESP; às vezes, apresentam um retrocesso no índice se comparado ao do ano anterior. Elas possuem, no entanto, um IQ razoável em relação às médias obtidas pelas diversas escolas estaduais naquele nível de ensino avaliado e isso faz que seus profissionais recebam a BR apenas pelo Adicional por Qualidade. Contudo, os servidores das escolas que não apresentam nenhum avanço no período em pauta e cujo Adicional por Qualidade é nulo, nada recebem.

1.2 – A PROPOSTA CURRICULAR E AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DA SEE/SP

1.2.1 – A PROPOSTA CURRICULAR

O projeto Proposta Curricular teve como objetivo a implantação, em toda a rede pública estadual, de um currículo único para o ensino fundamental (ciclo II) e ensino médio. As escolas recebem, bimestralmente, desde o início do ano de 2008, Cadernos do Aluno para servirem de sustentáculo ao trabalho das equipes escolares, o Caderno do Gestor - Gestão do Currículo na Escola - e o Caderno do Professor. No Caderno do Gestor o foco é o trabalho dos supervisores de ensino, dos assistentes técnico-pedagógicos¹³, dos diretores de escola e dos professores coordenadores, enquanto líderes no processo de implantação da Proposta Curricular. Já o Caderno do Professor foi elaborado para subsidiar o trabalho do professor em cada uma das séries em que leciona. Assim, se o docente ministra aulas da disciplina de língua portuguesa, da base nacional comum, em todas as séries do ciclo II do ensino fundamental, receberá quatro cadernos por bimestre.

Segundo o documento de apresentação da Proposta, no Caderno do Professor, estão presentes:

situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2008b, p.4).

No ano de 2009, todos os alunos receberam, no início do primeiro bimestre, o Caderno do Aluno – apostila para uso individual em cada disciplina. A competência leitora¹⁴ dos alunos é enfatizada na escola, vista como “espaço de cultura e de

¹³ Com a Resolução SE nº 91/2007, o professor designado para a função de assistente técnico-pedagógico passou a denominar-se “professor coordenador na oficina pedagógica” (PCOP). A partir da publicação da Resolução SE nº 42, de 10/04/2012, o PCOP é chamado de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP).

¹⁴ Segundo Degasperi, “para definir *competência leitora* deve-se, então, tomar como parâmetros os conhecimentos já acumulados no cérebro do leitor e sua capacidade de acessá-los no momento

articulação de competências e conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2008b, p.3). O currículo é proposto para “uma educação à altura dos desafios contemporâneos” (SÃO PAULO, 2008b, p. 4), com seis princípios centrais: “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2008b, p. 6).

Na Proposta Curricular, recebe especial atenção o desenvolvimento pessoal do educando, isto é, sua autonomia para gerir a própria aprendizagem e as intervenções solidárias, em sintonia com os quatro pilares da educação para o século XXI do Relatório de Jacques Delors: aprender a ser, conviver, fazer e conhecer:

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção nas dimensões sociais e produtivas (SÃO PAULO, 2008b, p. 6).

Trata-se, assim, de um currículo voltado para a inserção no mercado de trabalho e para a inserção do aluno na vida social.

Segundo o documento oficial, cabe aos professores coordenadores “anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola” com base nela (SÃO PAULO, 2008c, p.6). Nesse sentido, esses profissionais são vistos como os “protagonistas dessa implantação em parceria com os diretores da sua escola” (SÃO PAULO, 2008c, p.6). No que tange à apresentação dessa proposta à comunidade escolar, um erro deve ser evitado:

anunciá-la como um produto a ser consumido pode ser um erro político fatal para o trabalho a ser realizado, principalmente diante da heterogeneidade dos agentes e de seus saberes, vontades e condições profissionais, muitas vezes adversos à adesão política (SÃO PAULO, 2008c, p.7).

No segundo volume do Caderno do Gestor, as avaliações externas estaduais e nacionais são vistas como estratégias que procuram oferecer dados e informações para que os gestores escolares maximizem os seus resultados, em prol da melhoria educacional. Dentre essas avaliações, o SARESP é enfatizado como um instrumento das “ações incluídas na Nova Agenda para a Educação Pública lançada em agosto de 2007” (SÃO PAULO, 2008c, p.28), que prevê “o estabelecimento de metas de melhoria da qualidade do ensino por unidade escolar” (SÃO PAULO, 2008c, p.28).

No início do ano de 2008, estabeleceu-se, nos calendários das escolas estaduais paulistas, o “Dia do SARESP”, com o “objetivo de incentivar as escolas a estudarem o dia a dia para melhoria da aprendizagem dos alunos, sempre com intuito de atingir as metas estipuladas no começo do ano” (SÃO PAULO, 2008g). Ou seja, as equipes escolares têm como objetivo a análise de seus índices visando à melhoria do IDESP.

Ainda de acordo com a Secretaria,

o SARESP, a partir de 2008 foi estruturado de tal forma a permitir que os seus resultados sejam comparáveis ano a ano e, também, com as avaliações nacionais (Prova Brasil e SAEB). O ajuste mais relevante do SARESP, a partir de 2008, é a sua total correspondência à nova base curricular comum às escolas estaduais, possibilitando que a análise dos seus resultados incida na melhoria da gestão da aprendizagem em sala de aula. Além disso, os resultados do SARESP 2008 servirão como instrumento do plano de metas das escolas, diretamente vinculados à gestão escolar e à política de incentivos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009b, p.9).

Discordando da fala oficial, Laura Capriglione, ao entrevistar o pesquisador Francisco Soares, denominado “pai do índice”, em reportagem publicada na Folha de São Paulo, no dia 19 de março de 2009, alega que

não é possível saber o quanto se aprendeu, porque o resultado obtido pelos alunos nas provas de português e matemática não foi divulgado. O que veio à luz foi apenas o quociente de uma conta de dividir, em que as notas nessas provas foram divididas por um indicador de “fluxo escolar”, que mede evasão e repetência [...]. Todo o denominador da fração de cálculo do IDESP depende única e exclusivamente de critérios da própria escola. Assim, uma escola menos rigorosa na contagem das faltas dos alunos, ou que permita que estudantes menos preparados passem de ano, terá indicadores de fluxo melhores do que outra, mais rigorosa nesses controles (CAPRIGLIONE, 2009).

O fragmento acima aponta algumas falhas em relação ao IDESP, dentre as quais enfatizamos a que trata do fluxo: as avaliações utilizadas no SARESP têm como denominador comum as provas de português e de matemática, mas, para o cálculo do fluxo, todas as disciplinas trabalhadas com o aluno dentro do período de tempo estabelecido como adequado, ou seja, de um ano, são consideradas. Se o aluno foi aprovado, subentende-se que ele teve um desempenho satisfatório nas diferentes disciplinas e está apto a prosseguir seus estudos na série subsequente. Contudo, os alunos que são aprovados **sem serem atendidos** em suas necessidades individuais de aprendizagem também “descongestionam” o fluxo da escola, repercutindo positivamente no cálculo do IDESP.

Em 2009, algumas notícias que relatavam problemas na aplicação da prova do SARESP foram veiculadas. A reportagem da Revista Época, intitulada “O professor passou cola: como as falhas na segurança prejudicaram a avaliação que vale bônus para aqueles que ensinam melhor” (ARANHA, 2009), denunciou a suspeita de fraudes dentro de unidades escolares, e a notícia veiculada pela Rede Globo de televisão, no dia 5 de abril de 2012, trouxe denúncias envolvendo uma professora de matemática de uma escola do município de Sorocaba, que teria auxiliado os alunos na realização do SARESP em 2011. Essa escola obteve o melhor IDESP do Estado de São Paulo, com 100% de cumprimento da meta estipulada.

Pudemos perceber, no trabalho diário, que alguns docentes, assim como Capriglione, observam com desconfiança o programa da SEE/SP. A maior crítica dos funcionários recai sobre a bonificação salarial paga com base no desempenho escolar consubstanciado no IDESP, pois eles consideram que esse índice simplifica a análise da complexa realidade escolar. Outros profissionais da educação, com os quais tivemos contato, apoiam o programa por acreditarem que ele veio para “alavancar” o processo educacional: o incentivo financeiro é uma motivação para que eles tentem alcançar as metas estipuladas.

Com a Resolução SE nº 42, de 14/07/2009, o Secretário da Educação criou, no âmbito do seu Gabinete, o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação, com a justificativa de

imprimir agilidade ao processo de produção e disseminação de informações da Pasta; racionalizar a sistematização e produção de

informações, estatísticas e indicadores da educação; assegurar atendimento aos profissionais da educação quanto ao uso de informações na gestão pedagógica; avaliar e monitorar políticas e projetos educacionais; definir parâmetros para realização de processos de avaliação de desempenho da educação básica; consolidar resultados das avaliações educacionais aplicadas; incrementar e aprimorar estudos e pesquisas educacionais no âmbito do Estado de São Paulo.

De acordo com os artigos 2º e 3º da Resolução, esse comitê tem por finalidade “implementar a política de produção, monitoramento e disseminação de informações da Pasta da Educação e definir parâmetros para a realização de processos de avaliação de desempenho da educação básica, no âmbito do Estado”. Para isso, contará com “assistência técnica relacionada a: I - informação e indicadores educacionais, II - gerenciamento de dados, III - monitoramento de resultados, IV - planejamento e avaliação, V - estudos e pesquisas educacionais”. Ele será composto por representantes da Secretaria da Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação previamente escolhidos, tendo como presidente o secretário adjunto e como seu suplente, o chefe de gabinete.

As atribuições desse comitê estão especificadas no artigo 4º, conforme segue:

I - organizar e gerenciar sistemas de informação na área educacional, abrangendo estatísticas, avaliações e indicadores de gestão; II - propor, elaborar, divulgar e orientar a implementação de normas e procedimentos referentes aos sistemas informatizados da Secretaria; III - integrar e dar suporte aos sistemas informatizados e bancos de dados da Secretaria; IV - definir e administrar os recursos de informação, informática e comunicação digital da Secretaria; V - analisar resultados de avaliações e informações do sistema de ensino, realizar diagnósticos e elaborar recomendações para subsidiar a formulação das políticas, programas e projetos educacionais; VI - promover a disseminação das informações técnicas, de ordem legal e outras referentes à educação básica; VII - articular-se com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, em sua área de atuação.

Já as atribuições da Assistência Técnica encontram-se relacionadas abaixo:

Artigo 5º - As atribuições da Assistência Técnica são as seguintes: I - as relacionadas a informação e indicadores educacionais: a) propor e coordenar a política de coleta e disseminação de informações do sistema de ensino da Educação Básica no Estado; b) coletar, sistematizar e produzir informações, estatísticas e indicadores da educação; c) implantar e gerir sistemas de informações, de estatísticas

e de indicadores educacionais; d) organizar e coordenar os levantamentos institucionais obrigatórios; e) formatar indicadores de desempenho nas atividades educacionais e de gestão de recursos; II - as relacionadas a gerenciamento de dados: [...]; III - as relacionadas a monitoramento de resultados: a) analisar os resultados de avaliações e informações do sistema de ensino; b) realizar diagnósticos e elaborar recomendações para subsidiar a formulação das políticas, programas e projetos educacionais; c) monitorar por meio de indicadores as políticas de projetos educacionais da Secretaria; d) propor diretrizes e ações para aprimoramento dos sistemas de informação; e) prestar atendimento aos profissionais da educação quanto ao uso das informações da gestão do ensino; IV - as relacionadas a planejamento e avaliação: a) definir parâmetros e mecanismos para realização de processos de avaliação de desempenho do ensino básico; b) planejar e programar as ações de avaliação da educação básica, de sistemas estaduais, nacionais e internacionais, no âmbito do Estado; c) analisar os resultados das avaliações e gerar relatórios para divulgação; d) organizar e coordenar o processo de aplicação das avaliações; e) gerenciar sistemas e bancos de dados e resultados dos sistemas de avaliação; f) consolidar os resultados das avaliações; V - as relacionadas a estudos e pesquisas educacionais [...].

No artigo 8º, consta que o comitê “terá o prazo de cento e oitenta dias, a partir da publicação desta resolução, para cumprir as metas propostas e assegurar prosseguimento de ações que, por sua natureza, são permanentes”. Com o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, o governador do Estado de São Paulo reorganizou a Secretaria da Educação. Assim, o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação foi alçado à Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), compondo a estrutura básica da SEE/SP. O mesmo decreto regulamentou essa nova coordenadoria:

Artigo 11 - Integram a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional: I - Assistência Técnica do Coordenador; II - Departamento de Informação e Monitoramento, com: a) Centro de Informação e Indicadores Educacionais; b) Centro de Monitoramento de Resultados; III - Departamento de Avaliação Educacional, com: a) Centro de Planejamento e Análise de Avaliações; b) Centro de Aplicação de Avaliações; IV - Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital, com: a) Centro de Planejamento e Integração de Sistemas; b) Centro de Inclusão Digital; c) Centro de Instalações e Equipamentos; V - Central de Atendimento, com: a) Centro de Programação do Atendimento; b) Centro de Operação do Atendimento; VI - Núcleo de Apoio Administrativo.

De acordo com o Comunicado SE de 03/04/2013, a CIMA, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e a Gerência de Avaliação do Rendimento Escolar da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) coordenam o processo de realização do SARESP, feito por uma empresa contratada. Essa empresa emite os resultados e os repassa ao “Departamento de Informação e Monitoramento, órgão da SEE que processa as informações do Sistema de Cadastros de Alunos, de onde se extraem as informações de rendimento escolar (aprovação, reprovação, abandono)” (SÃO PAULO, COMUNICADO SE de 03/04/2013). O foco da SEE/SP, segundo o que lemos, está na coleta, na disseminação das informações e no acompanhamento dos resultados por meio das avaliações.

Também sob a responsabilidade da CIMA e da CGEB, desde o ano de 2011, algumas séries do ensino fundamental e do ensino médio de todas as escolas públicas estaduais são avaliadas por meio de provas aplicadas aos alunos duas vezes ao ano. Essas avaliações, que recebem o nome de Avaliação da Aprendizagem em Processo, são elaboradas pela SEE/SP e aplicadas e corrigidas pela equipe da própria escola com o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos, sem incidir sobre o cálculo do IDESP ou da bonificação paga aos funcionários segundo os resultados alcançados. No ano de 2012, essas provas foram aplicadas nos meses de março e de agosto, abrangendo os alunos dos 6^{os} e 7^{os} anos¹⁵ do ensino fundamental e das 1^{as} e 2^{as} séries do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática. Em 2013, essa avaliação abrangeu do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio.

1.2.2 – AS MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA A AVALIAÇÃO SARESP

Na apresentação do documento “Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP” (SÃO PAULO, 2009d), publicado no ano de 2009, a Coordenação Geral do documento expõe o seguinte questionamento: “O que avaliar? Pergunta para a qual a resposta mais significativa só pode ser: Aquilo que ele deveria ter aprendido” (SÃO PAULO, 2009d, p.8). Além disso, justifica:

¹⁵ Cumprindo a Lei nº 11.274/2006, o Estado de São Paulo iniciou a implantação do ensino fundamental de 9 anos de maneira gradativa: a 1ª série passou a denominar-se 2º ano e assim, sucessivamente. Utilizamos a nomenclatura 8ª série e 9º ano como sinônimas para o último ano do ensino fundamental.

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica [...] em que pesem boas experiências desenvolvidas em algumas escolas, não havia parâmetros de equidade sistêmica entre elas, desde que, na prática, cada qual praticava seu próprio currículo. Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de se tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, *a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo, possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia* (SÃO PAULO, 2009d, p. 8, grifo nosso).

Enquanto no currículo oficial são apresentadas as expectativas de aprendizagem propostas para cada disciplina e série/ano, nas Matrizes de Referência há “indicações do que os alunos devem minimamente aprender em cada área do conhecimento, em cada etapa da escolarização” (SÃO PAULO, 2009d, p. 9).

Para os alunos da 8ª série, são destacadas, em língua portuguesa, 40 habilidades, (ou descritores das aprendizagens), distribuídas por três grupos de competências cognitivas de acordo com a complexidade requerida: grupo I – competências para observar; grupo II – competências para realizar; grupo III – competências para compreender. Competências cognitivas são entendidas, aqui, como “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (SÃO PAULO, 2009d, p.14). Essas habilidades e competências são promovidas por meio de seis temas (conteúdos):

Tema 1 - Reconstrução das condições de produção e recepção de textos;

Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto;

Tema 3 – Reconstrução da textualidade¹⁶;

¹⁶ Por exemplo, no tema 3 “Reconstrução da textualidade”, sete habilidades (H) são avaliadas: duas do grupo I, três do grupo II e duas do grupo III. Grupo I (competências para observar): H13 (localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo), H14 (identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo); grupo II (competências para realizar): H15 (estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais), H16 (estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto), H17 (distinguir um fato da opinião pressuposta ou

Tema 4 – Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos;

Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita;

Tema 6 – Compreensão de textos literários.

O currículo de matemática enumera os seguintes conteúdos: números reais; álgebra; funções; proporcionalidade na geometria; corpos redondos e probabilidade (Anexos 15 e 16), para os quais são descritas 19 habilidades. Os verbos empregados para descrever essas habilidades e o número de vezes que eles são usados são, respectivamente: compreender (sete), conhecer (uma), incorporar (uma), saber reconhecer (uma), saber identificar (uma), saber calcular (uma), saber resolver (duas), saber expressar (duas), saber construir (uma), saber representar (uma), saber realizar (uma).

Empregando a expressão da pesquisadora Leila Leane Lopes Leal, no que se refere às Matrizes de Avaliação, abriu-se a “caixa preta” do SARESP à rede estadual¹⁷. O que será cobrado do aluno em termos de avaliação, em cada disciplina e série/ano, foi divulgado, e as habilidades mínimas estão postas nesse documento (Anexos 15 a 21).

1.2.3 – UMA APROXIMAÇÃO: O CURRÍCULO E AS MATRIZES

Comparando o currículo oficial e as matrizes de referência das disciplinas de matemática e de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano, verificamos que os documentos coincidem tanto no conteúdo a ser trabalhado quanto nas habilidades requeridas. A diferença mostra-se no tratamento dado a essas habilidades, que nas matrizes é pormenorizado.

As matrizes de referência de matemática (Anexos 20 e 21) explicitam 45 habilidades que estão distribuídas nos três grupos de competências. O grupo “competências para observar” possui 15 habilidades e os verbos usados, com o respectivo número de incidências, são: identificar (seis), reconhecer (três), calcular (três), usar/utilizar (duas), representar (uma). No grupo “competências para realizar” há

subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto) e grupo III: H18 (inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor) e H19 (justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico) (SÃO PAULO, 2009d, p. 47).

¹⁷ Expressão usada por Leila Leane Lopes Leal, no Exame de Qualificação deste trabalho, na sessão do dia 25 de março de 2013, no PPGE/UFSCar.

19 habilidades: resolver (seis), reconhecer (quatro), efetuar (duas), aplicar (uma), associar (uma), utilizar (uma), realizar (uma), simplificar (uma), expressar (uma), identificar (uma). O terceiro e último grupo, “competências para compreender”, apresenta 11 habilidades, todas descritas com o mesmo verbo: “resolver”. Percebemos que o nível de complexidade da atividade é maior quando a habilidade por ela demandada faz parte do grupo III, “competências para resolver”. Chama a atenção que todas as habilidades do currículo encontram-se nas matrizes como em uma relação biunívoca. Antes desta análise, acreditávamos que o currículo fosse mais amplo do que as matrizes de referência, contemplando mais conteúdos e habilidades.

Em língua portuguesa, há “conteúdos gerais” e “conteúdos de leitura, escrita e oralidade” (Anexos 7 a 14). Deter-nos-emos em alguns pontos desses conteúdos, a fim de aclará-los sem a pretensão de esgotá-los.

Os conteúdos gerais abordam desde os traços característicos de textos argumentativos e expositivos até as diferentes formas de representação de discursos políticos, bem como os estudos linguísticos (pontuação, conjunção, figuras de linguagem, regências verbal e nominal, etc.). Como conteúdos de leitura, escrita e oralidade estão a leitura, a produção e a escuta de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação, bem como a interpretação de textos literários e não literários, a leitura em voz alta, a inferência, a coesão e a coerência.

No currículo, constam as 36 habilidades propostas para a disciplina, cujos verbos que as descrevem, assim como o número de vezes que foram utilizados, são: analisar (oito), construir (quatro), identificar (quatro), fruir (quatro), produzir (três), ler e interpretar (duas), debater (uma), saber (uma), selecionar (uma), compreender (uma), criar (uma), realizar (uma), reconhecer (uma), resumir (uma), posicionar-se (uma), reformular (uma), utilizar (uma).

Nas Matrizes de Referência, há 40 habilidades dispostas nos três grupos de competências (Anexos 17 a 19). No grupo “competências para observar”, constam 16 habilidades, sendo que em 12 delas utiliza-se o verbo ‘identificar’ e, em quatro, o verbo ‘localizar’. No grupo de “competências para realizar”, uma habilidade inicia-se com o verbo ‘diferenciar’; duas habilidades utilizam o verbo ‘organizar’; em três habilidades, está presente o verbo ‘estabelecer’ e em duas, o ‘distinguir’. No grupo “competências

para compreender” são três os verbos que descrevem suas habilidades, com a seguinte incidência: justificar (oito), inferir (seis) e aplicar (duas).

É importante destacar que existe uma relação muito estreita entre o Currículo e as Matrizes de Referência. O currículo de língua portuguesa traz diferentes situações de leitura de gêneros literários e não literários, além de produção de textos, a serem trabalhadas em sala de aula pelo professor. Da leitura feita, podemos depreender que as habilidades do primeiro documento são mais amplas, tornando mais complexa a tarefa de avaliar o aluno. Nas Matrizes, as habilidades são observáveis em testes ou provas, o que pode facilitar o processo avaliativo.

Se, como lemos na apresentação do documento “Matrizes de Referência” a resposta à pergunta “o que avaliar?” restringe a resposta ao que o aluno “deveria ter aprendido” - e, como vimos, essa avaliação é elaborada tendo como base as habilidades observáveis em provas e testes em larga escala -, achamos necessário discutir o rebatimento do PQE na organização escolar, pesquisa que será detalhada mais adiante.

Diante do que foi exposto até aqui, surgem vários questionamentos que serão tratados nas próximas seções: se o IDESP é utilizado com indicador da qualidade educacional, dentro do Programa de Qualidade da Escola, quais características comporiam uma escola de qualidade educacional segundo os alunos, seus pais e professores? A qualidade educacional proposta por meio do IDESP possibilita a emancipação do aluno também em sua dimensão cidadã? Como as escolas organizam-se para atingir as metas estipuladas pelo IDESP? Houve uma melhoria no desempenho dos alunos no período de 2008 a 2012? As equipes escolares possuem autonomia suficiente, em relação ao contexto socioeconômico e à estrutura da própria SEE/SP, para serem responsabilizadas pelos seus resultados perante o IDESP? Em caso afirmativo, apenas a autonomia bastaria?

SEÇÃO 2 – A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a discussão das fontes de erro segundo Offe, com a qual concordamos com ressalvas, apresentaremos, na segunda parte desta seção, os objetivos da pesquisa e algumas informações pertinentes para a compreensão dos recortes temporal e espacial do campo empírico.

2.1 – AS FONTE DE ERRO PARA OFFE

Offe (1990) sustenta que, ao analisarmos as funções sociais do sistema educacional, partindo “das intenções declaradas e finalidades estabelecidas por professores, especialistas em currículos, funcionários ligados ao sistema educacional” (OFFE, 1990, p. 9), surgem três fontes de erro. A primeira delas refere-se a esses funcionários que podem apresentar uma posição arbitrária acerca do objeto investigado com:

o perigo de que o grande número de heterogêneas finalidades e a diversidade de avaliação sobre a importância dos elementos isolados nelas presentes tornassem impossível fazer qualquer coisa, além da apresentação arbitrária e de acordo com a própria posição normativa do observador científico, de quais finalidades devem ser vistas como dominantes (OFFE, 1990, p. 9).

Como segunda fonte de erro, o autor alerta que o sistema educacional não é independente em relação ao contexto macrossocial e não dispõe “de um amplo ‘poder’ ou capacidade autônoma de atuação para realizar os fins por ele mesmo determinados” (OFFE, 1990, p. 9). Assim,

é muito mais realista a suposição de que as condições e direção do desenvolvimento do sistema educacional e suas funções sociais globais não são realmente determinadas pelas finalidades declaradas e pelo que é indicado em programas orientados para determinados fins (OFFE, 1990, p. 9).

A terceira fonte de erro não depende da manifestação das anteriores, visto que, “não podemos [...] partir do princípio de que cada uma das funções reais do sistema

educacional decorra das intenções explícitas de qualquer ator a ele ligado” (OFFE, 1990, p. 10).

A procura de uma total objetividade nas ciências sociais é falha. Como podemos calcular, medir, mensurar valores, qualidades, sentimentos, noções, conceitos sem ser em relação a algo ou alguém? Desse modo, a preocupação de Offe acerca da arbitrariedade dos funcionários do sistema educacional ligados às pesquisas nesse campo procede, como em qualquer outro campo das ciências sociais, mas a busca de uma neutralidade total, de uma imparcialidade pura, é vã. O conhecimento, como na alegoria da caverna de Platão, origina-se das relações estabelecidas em situações concretas de vida, não como uma qualidade imanente ao objeto ou externa a ele, mas em sua ligação com o próprio objeto.

Podemos dizer o mesmo sobre o campo científico. Bourdieu esclarece que este é um

sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983, p. 122-123, grifo no original).

Ou seja, para o autor, não existe neutralidade em nenhuma pesquisa, mas, sim, uma disputa constante pelo monopólio do conhecimento entre dominantes e dominados - os dominantes, em contraposição aos dominados ou “novatos”, são aqueles que detêm o poder no campo científico, defendendo a hierarquia estabelecida-, visto que “o universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas” (BOURDIEU, 1983, p. 122, *italico no original*). Ele assevera que até mesmo a hierarquia dos objetos pesquisados em um determinado campo obedece a critérios arbitrários de legitimidade e prestígio, estabelecidos segundo a taxionomia reinante, e funcionam como um mecanismo ideológico, fazendo “que coisas também muito boas de se dizer não sejam

ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém” (BOURDIEU, 2010, p. 35).

Ainda de acordo com Bourdieu, alguns pesquisadores têm interesse em realizar pesquisas acerca de temas valorizados dentro do campo do qual fazem parte, utilizando, para tanto, uma “estratégia de sucessão”. Desse modo, suas pesquisas têm mais chance de serem publicadas, financiadas e reconhecidas como pertinentes dentro do campo pelos seus pares, dando continuidade à perpetuação da ordem científica estabelecida. Contrapondo-se a essa estratégia, há a “estratégia de subversão”, utilizada por alguns novatos, com custos individuais mais elevados de investimentos em longo prazo, “posto que eles têm contra si toda a lógica do sistema” (BOURDIEU, 1983, p. 138).

No que concerne às escolhas, segundo o autor, as preferências de cada indivíduo, o gosto individual são determinados pelo *habitus*, definido como

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p.15).

Assim, para Bourdieu, “cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduzidor de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um *modus operandi* do qual ele não é produtor e do qual ele não possui o domínio consciente” (BOURDIEU, 1983, p. 15, grifo no original). O *habitus* tem um papel preponderante em nossa vida cotidiana, influenciando nossas ações, opções (como por exemplo, a escolha do objeto de pesquisa), sem termos consciência dessa condição estruturante.

Concluindo, a preocupação de Offe acerca dos erros procede. Acreditamos, no entanto, que o materialismo histórico dialético como método de investigação científica auxiliará na compreensão da dinâmica do objeto, minimizando o potencial de erro apontado pelo referido autor.

2.2 – A PESQUISA *PER SI*

Nosso objetivo principal é discutir o Programa de Qualidade da Escola, tendo como parâmetros os objetivos proclamados pela SEE/SP, nos documentos oficiais, a experiência empírica e sua análise a partir do arcabouço teórico, como um instrumento de melhoria da qualidade educacional. Os objetivos específicos foram: 1) desvelar a fundamentação filosófica de qualidade educacional e de formação humana que perpassa o Programa de Qualidade da Escola no contexto de implantação das políticas educacionais, nacional e estadual, pós-Constituição Federal de 1988 (CF de 1988); 2) analisar quais as percepções que os sujeitos da pesquisa têm a respeito do que seja educação de qualidade e como eles veem e participam do Programa de Qualidade da Escola; 3) identificar como as equipes escolares organizam-se para cumprir o estabelecido para a escola a cada ano, como meta do IDESP, no contexto do Programa de Qualidade da Escola; 4) verificar, comparativamente, se houve uma melhora no IDESP de cada escola, em relação aos próprios índices dos anos anteriores no nível¹⁸ de ensino pesquisado, e tentar identificar sobre quais fatores se assenta essa melhoria; 5) verificar quais os limites, contradições e possibilidades do Programa Qualidade da Escola, no que tange a uma educação humanizadora e emancipatória para os alunos.

A SEE/SP possuía, até o ano de 2011, 91 Diretorias de Ensino ¹⁹(DEs) distribuídas em duas coordenadorias: a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), abrangendo 63 DEs agrupadas em nove polos e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), com seis polos, totalizando 28 DEs. A pesquisa empírica ocorreu nos polos da CEI, por meio de entrevistas, e o estudo de caso foi realizado em três escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino da Região de Pirassununga (DEP).

Faz-se necessário destacar que, com a publicação do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, a SEE/SP foi reestruturada gradualmente, extinguindo-se a CEI, a COGSP, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) e o Departamento de Suprimento Escolar (DSE).

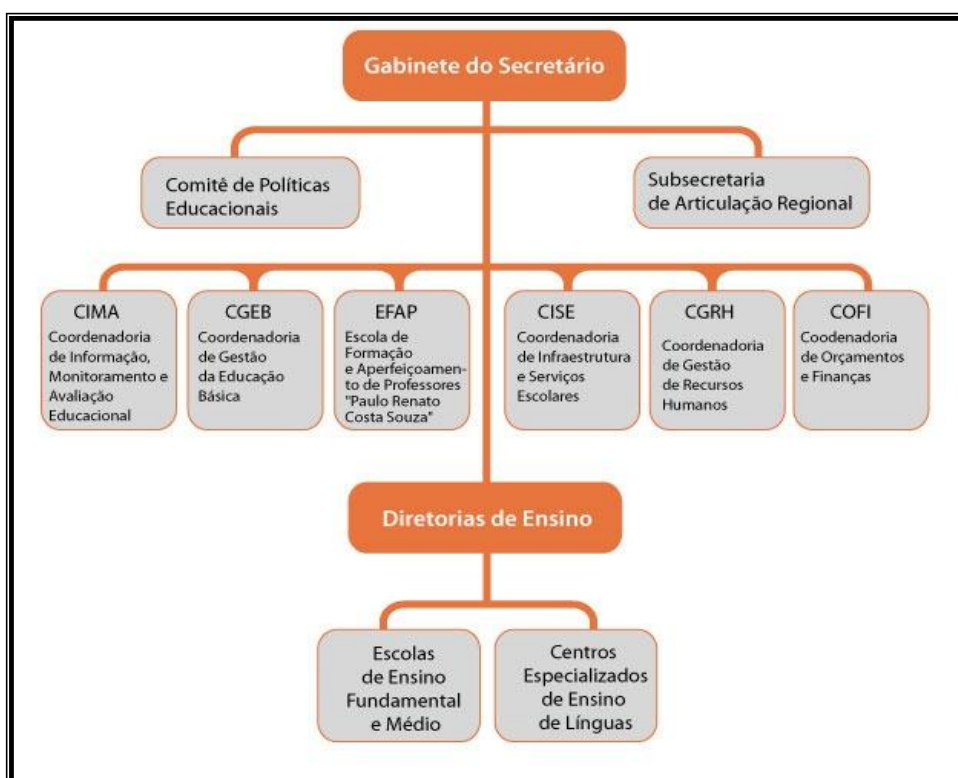
¹⁸ Adotaremos, neste trabalho as palavras “nível” e “etapa” como sinônimas das diferentes etapas da educação básica, ou seja: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹⁹ A Diretoria de Ensino atua no nível central da SEE/SP entre esta e as escolas, “como agente facilitador e de comunicação entre o nível local e o central nas entregas de produtos e serviços que as escolas requerem para exercer seu papel de ensino-aprendizagem” (RAMA, 2011, p. 8).

Mesmo com a extinção da CEI e da COGSP, a distribuição das DEs pelos polos foi mantida.

Com esse decreto, cinco coordenadorias foram criadas: a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); a Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e a Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). Além dessas coordenadorias, compõem a estrutura atual da SEE/SP: o Gabinete do Secretário; o Comitê de Políticas Educacionais; a Subsecretaria de Articulação Regional; a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato de Souza” e as 91 Diretorias de Ensino. Como órgãos vinculados à SEE/SP, há o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

ILUSTRAÇÃO 1 – Organograma da SEE/SP com o Decreto nº 57.141/2011



Fonte: Rama, 2011.

Antes da reestruturação, constituíam polos da CEI as seguintes diretorias de ensino: Fernandópolis, Ribeirão Preto, Assis, Sorocaba, Jundiaí, Registro, Pindamonhangaba, José Bonifácio e Lins.

Cada polo possui um dirigente²⁰ conselheiro com a função de orientar e repassar as informações emanadas dos órgãos centrais aos dirigentes regionais das DEs que compõem o respectivo polo sob sua responsabilidade. O polo que concentra o menor número de DEs é o de Registro com quatro, e o maior no mesmo quesito é o de Jundiaí, com 11. A DEP integra o polo de Ribeirão Preto, com outras sete. Na Tabela 1, é possível verificar a composição de cada polo da CEI com as respectivas DEs a ele jurisdicionadas e, na Ilustração 2, a localização de cada uma dessas DEs.

Apesar de constar no site da SEE/SP que o polo 6 encontra-se sob a jurisdição do dirigente de ensino de São Vicente, houve uma alteração que o colocou sob a responsabilidade do dirigente de Registro. Na Tabela 1, fizemos a correção dessa informação.

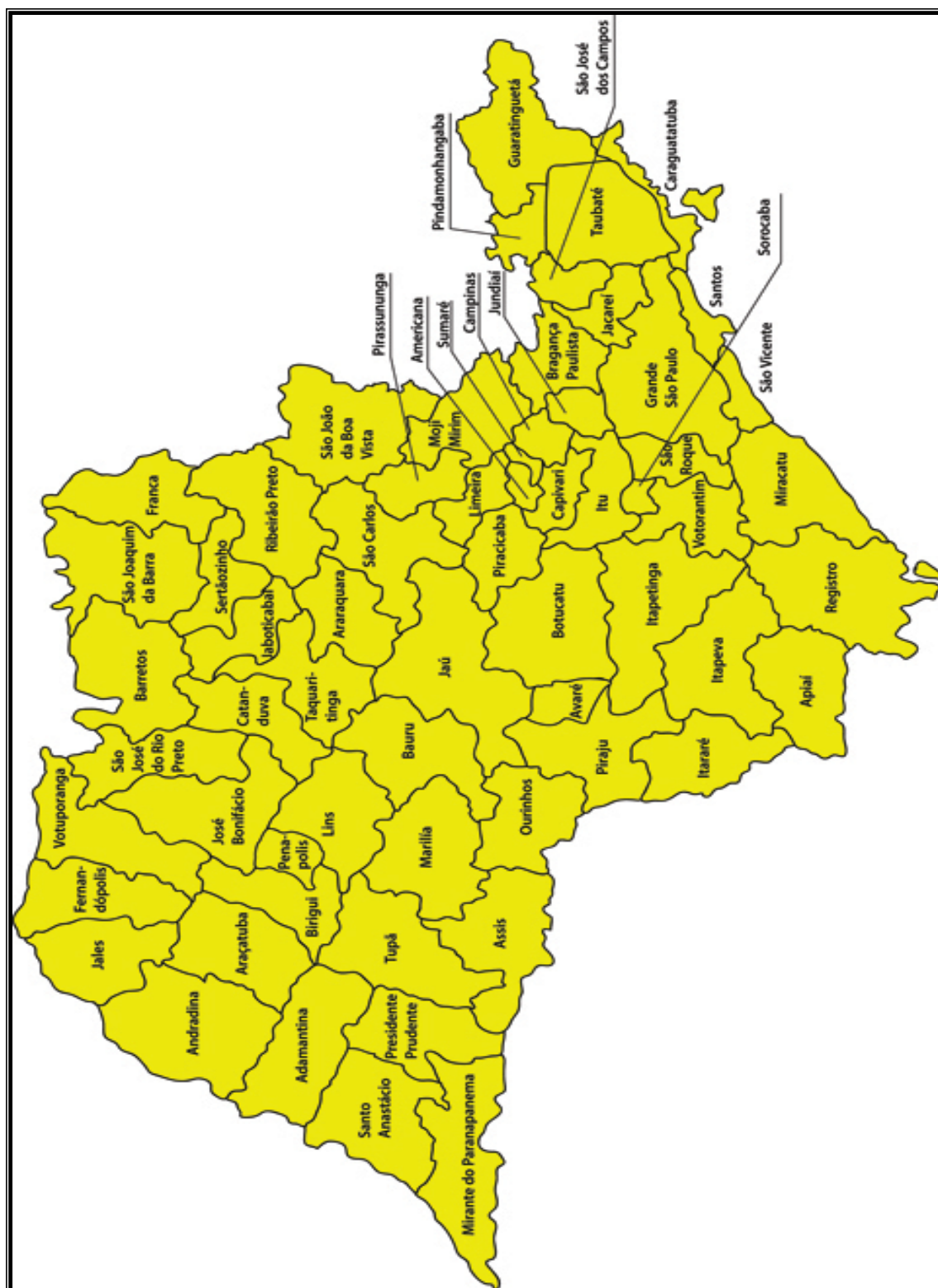
²⁰ O dirigente regional de ensino tem suas atribuições conferidas pelo artigo 90 do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. A seleção dos candidatos pela SEE/SP é feita dentre os funcionários certificados por meio de prova de conhecimentos específicos, os quais são entrevistados por pessoas do Gabinete do Secretário. A nomeação do funcionário da carreira do magistério para atuar como dirigente é feita pelo Secretário de Estado da Educação.

TABELA 1: Polos da CEI (2011)

Polo 1 – Fernandópolis Fernandópolis Andradina Araçatuba Birigui Jales Penápolis Votuporanga	Polo 2 - Ribeirão Preto Ribeirão Preto Araraquara Franca Jaboticabal Pirassununga São Carlos Sertãozinho São Joaquim da Barra	Polo 3 – Assis Assis Adamantina M. Paranapanema Ourinhos Presidente Prudente Santo Inácio Tupã
Polo 4 – Sorocaba Sorocaba Apiaí Itararé Itapeva Itapetininga Itu São Roque Votorantim	Polo 5 – Jundiaí Jundiaí Americana Bragança Paulista Campinas Leste Campinas Oeste Capivari Limeira Mogi Mirim Piracicaba Sumaré São João da Boa Vista	Polo 6 – Registro Registro Miracatu Santos São Vicente
Polo 7 – Pindamonhangaba Pindamonhangaba Caraguatatuba Guaratinguetá Jacareí São José dos Campos Taubaté	Polo 8 – José Bonifácio José Bonifácio Barretos Catanduva São José do Rio Preto Taquaritinga	Polo 9 – Lins Lins Bauru Botucatu Jaú Marília Piraju Avaré

Fonte: SÃO PAULO, 2011a.

ILUSTRAÇÃO 2 – Mapa das Diretorias de Ensino da CEI



Fonte: SÃO PAULO, DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PIRASSUNUNGA, s/d.

A escolha da DEP para a realização do presente estudo de caso deu-se porque ela é representativa da média das outras DEs, em relação ao número de escolas, além de ser o nosso local de trabalho, o que facilitou o acesso às informações necessárias e o contato pessoal para a aplicação dos questionários.

A DEP tinha, no ano de 2011, 49 escolas estaduais, das quais uma oferecia apenas o ensino médio e outras cinco atendiam somente a alunos do ciclo I do ensino fundamental. Não havia, nesse ano, nenhuma escola estadual na DEP mencionada que oferecesse o ensino fundamental completo (ciclos I e II) e o ensino médio. As outras 43 escolas ofereciam o ciclo II do ensino fundamental, dentre as quais 32 também possuíam o ensino médio. Todas as escolas da DEP estavam distribuídas em oito municípios: Analândia (uma), Santa Cruz das Palmeiras (quatro), Santa Rita do Passa Quatro (duas), Araras (16), Leme (12), Pirassununga (10), Porto Ferreira (três) e Santa Cruz da Conceição (uma).

Como a grande maioria das escolas tinha a 8ª série (43 do total de 49) recaiu sobre esta série a atenção. Primeiramente, selecionamos duas escolas de cada município: uma que apresentou os melhores índices no IDESP de 2009 (fonte azul na Tabela 2) e a outra com o índice mais baixo do município (fonte vermelha), no mesmo ano. As escolas foram identificadas por siglas na Tabela 2. De posse desses dados, coletamos o IDESP de 2010. Apenas uma escola estadual oferecia o ensino fundamental aos alunos nos municípios de Santa Cruz da Conceição e Santa Rita do Passa Quatro. Em Analândia, a única escola existente era de ensino médio e, por isso, o município não integrou a Tabela 2:

TABELA 2: Escolas selecionadas, jurisdicionadas à DEP, por município.

MUNICÍPIO	Escola	IDESP 2009 (8ª s)	IDESP 2010 (8ª s)
LEME	QU	4,38	4,02
LEME	AR	2,25	2,40
PIRASSUNUNGA	LO	3,85	3,78
PIRASSUNUNGA	PI	1,83	2,14
PORTO FERREIRA	PE	3,06	2,01
PORTO FERREIRA	DJ	2,27	1,80
ARARAS	OS	4,65	4,43
ARARAS	CA	2,6	2,53
SANTA CRUZ DAS PALMEIRAS	GU	3,08	2,31
SANTA CRUZ DAS PALMEIRAS	AV	2,24	2,60
SANTA CRUZ DA CONCEIÇÃO	NA	3,85	2,41
SANTA RITA DO PASSA QUATRO	NE	3	2,68

Fonte: SEE/SP

De posse dessas informações, foram selecionadas três escolas com base nas médias por elas alcançadas no IDESP de 2009 e 2010, na 8ª série do ensino fundamental. A escolha recaiu sobre as escolas PI, OS e CA, a partir de agora denominadas, respectivamente, de Pintassilgo, João de Barro e Canário. Elas foram escolhidas porque apresentaram, nos anos de 2009 e de 2010, algumas características no IDESP: a escola Pintassilgo obteve o índice mais baixo da DEP no ano de 2009 e, mesmo com uma pequena melhora, essa situação não foi modificada, visto que se encontrava entre as unidades com os índices mais baixos no IDESP de 2010; a escola João de Barro apresentou o melhor índice da DEP nos anos de 2009 e de 2010; e a escola Canário manteve um índice mais constante, nos anos pesquisados, em relação às outras escolas mencionadas na Tabela 2.

É imprescindível esclarecer que, consoante os objetivos dessa pesquisa, não tivemos a pretensão de avaliar as escolas, mas discutir a implementação do Programa de Qualidade da Escola. Por isso, não procuramos instituições que apresentaram uma diferença significativa nesses dois anos de avaliação; tentamos conhecer como essas

escolas se organizaram, ou não, em relação ao PQE. Acreditamos que os critérios utilizados para a escolha das escolas viabilizaram a execução da pesquisa de acordo com seus objetivos, pois, como afirma Buffa (2001, p. 83), “temos procurado estudar o particular, considerando suas vinculações com o universal”. Não tivemos, assim, a intenção de perseguir as particularidades e singularidades existentes no complexo sistema estadual de educação, mas, sim, a de perceber o que os diferentes sujeitos escolares pensam a respeito do PQE, quais são suas concepções acerca do que seria uma educação de qualidade e de que maneira eles participaram, ou não, da implementação do PQE na escola.

Os dados coletados no segundo semestre de 2011, por meio dos questionários aplicados nas escolas selecionadas aos alunos das 8ª séries, bem como a seus pais e professores (Anexos 2, 3 e 4) e das entrevistas realizadas com os dirigentes conselheiros dos polos de Fernandópolis, Ribeirão Preto, Sorocaba, Jundiaí, Registro, Pindamonhangaba, José Bonifácio e Lins, fundamentaram o aprofundamento das questões explicitadas, à luz do referencial teórico. As entrevistas tiveram como base um roteiro com perguntas formuladas para tentar identificar e compreender o processo de implementação do Programa de Qualidade da Escola (Anexo 1). Para que isso ocorresse, os temas tratados foram categorizados para posterior discussão.

No decorrer da pesquisa, percebemos a necessidade de entrevistar os diretores²¹ das escolas selecionadas. No segundo semestre de 2012, realizamos entrevistas com os diretores de escola do município de Araras, com base no roteiro anteriormente utilizado com os dirigentes conselheiros de polos. Tivemos como objetivo conhecer a escola e o seu entorno, a opinião dos diretores sobre as possibilidades e desafios encontrados na implementação do PQE e o que eles conceituam como educação de qualidade, entre outras questões. Durante esse trabalho, conhecemos a localização geográfica de cada prédio escolar, suas instalações e alguns de seus recursos materiais.

Quanto à escola do município de Pirassununga, não foi possível realizar a entrevista com a diretora. A escola encontrava-se sob a responsabilidade de uma professora de outra unidade escolar, designada para essa função desde meados de 2012,

²¹ Na legislação, a SEE/SP utiliza o termo diretor de escola, mas nos documentos oficiais esse termo é substituído por “gestor escolar”. A expressão “trio gestor” é comumente usada para referir-se ao supervisor de ensino, diretor de escola e professor coordenador. Utilizaremos os termos diretor de escola e gestor escolar como sinônimas.

por causa da aposentadoria da diretora efetiva. Após a aposentadoria dessa diretora, a escola teve três professores designados diretores no período de 2010 a 2012.

As entrevistas concedidas transcorreram como uma conversa informal registrada por escrito. Ao término de cada uma delas, procedemos à leitura do texto e o diretor pôde corrigi-lo ou adequá-lo para a nossa utilização. Optamos por não revelar os nomes dos entrevistados e das escolas, os quais são utilizados como termos fictícios; os nomes dos municípios de localização das DEs, no entanto, serão usados para diferenciar os dirigentes entrevistados.

O recorte empírico teve a intenção de fornecer elementos para a análise de como essa política é implementada em algumas escolas: quais as práticas, opiniões e motivações dos atores educacionais no que concerne ao PQE.

Realizamos o levantamento e a análise de documentos e de textos oficiais com o intuito de compreender as opções políticas na área educacional, no Brasil, depois da Constituição Federal de 1988. A utilização dos textos legais como fonte de consulta justifica-se porque eles trazem, em um dado momento histórico, os objetivos proclamados que, muitas vezes, são antagônicos, se comparados aos que foram realmente alcançados (SAVIANI, 1997), numa demonstração de embates em que diferentes atores políticos e econômicos disputam o poder.

Estudos, pesquisas e referências do campo, documentos oficiais e dados da pesquisa empírica subsidiaram a discussão sobre o Programa de Qualidade das Escolas do governo do estado de São Paulo, com destaque para o arcabouço teórico composto, inicialmente, pela teoria acerca das funções da política social oriunda de um Estado capitalista, a partir de Offe (1984), Offe e Ronge (1984), Lenhardt e Offe (1984) e na proposição da Escola Unitária, de Gramsci (1982; 2004b e 2008).

SEÇÃO 3 – O CAMPO EMPÍRICO

De acordo com o recorte espacial descrito na Seção 2 deste trabalho, entrevistamos os dirigentes conselheiros dos polos de Registro, Sorocaba, José Bonifácio, Fernandópolis, Ribeirão Preto, Lins, Jundiá e Pindamonhangaba, no segundo semestre de 2011. Oito entrevistas²² foram gravadas, transcritas e entregues aos entrevistados para conhecimento, alterações ou correções. Apesar das inúmeras tentativas, não conseguimos entrevistar o dirigente conselheiro de Assis.

Necessitamos expor alguns dados quantitativos da avaliação do SARESP para a compreensão de abrangência das escolas nos anos de 2010 e de 2011, o que faremos a seguir.

Na escola Pintassilgo houve 190 alunos participantes do SARESP/2010, dos quais 54 eram do ensino fundamental (7º e 9º anos²³) e 136 do ensino médio (3ª série). Na escola João de Barro, 248 alunos participaram da avaliação, sendo 105 do ciclo I (3º e 5º anos) e 143 do ciclo II (7º e 9º anos) do ensino fundamental, ao passo que na escola Canário, 314 alunos (185 do ciclo II do ensino fundamental e 129 do ensino médio) foram avaliados. As provas aplicadas foram de língua portuguesa, matemática, ciências e ciências da natureza e redação.

No ano de 2011, foram avaliados 188 alunos na escola Pintassilgo, sendo 25 alunos do 7º ano do ensino fundamental (EF), 43 alunos do 9º ano do EF e 96 da 3ª série do ensino médio (EM); na escola João de Barro 57 alunos do 5º ano do EF, 71 do 7º ano e 71 alunos do 9º ano do EF totalizaram 199 alunos avaliados; e na escola Canário, 329 alunos participaram do SARESP/2011, sendo 100 do 7º ano, 107 do 9º ano do EF e 122 da 3ª série do EM. As provas aplicadas foram de língua portuguesa, matemática, ciências humanas e redação.

²² Um roteiro auxiliou o trabalho de entrevista (Anexo 1).

²³ Com a Lei nº 11.274/2006, a 1ª série passou a denominar-se 2º ano e assim sucessivamente.

TABELA 3: Quantidade de alunos avaliados pelo SARESP, das 8^{as} séries/9^{os} anos nas escolas pesquisadas, nos anos de 2010, 2011 e de 2012

Nome da Escola	8 ^a série/9 ^o ano EF		
	2010	2011	2012
JOÃO DE BARRO	78	71	60
PINTASSILGO	29	43	47
CANÁRIO	102	107	77

Fonte: SEE/SP

As avaliações aplicadas em algumas séries e as disciplinas são determinadas pela SEE/SP. Em 2011, as 8^{as} séries das escolas estaduais foram organizadas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 1996 (LDBEN de 1996) e com a Resolução SE n° 98 de 23/12/2008. As disciplinas da base nacional comum eram: língua portuguesa e matemática, com cinco aulas semanais cada; arte e educação física, com duas aulas cada; história, geografia e ciências físicas e biológicas com três aulas cada. O ensino religioso era composto de uma aula semanal, de oferecimento obrigatório pela escola, mas de matrícula facultativa ao aluno. Já a parte diversificada era constituída pelas disciplinas de inglês e leitura e produção de texto (LPT), com duas aulas semanais cada.

Entramos em contato com os diretores das escolas Pintassilgo, Canário e João de Barro, que se propuseram a aplicar os questionários²⁴, o que ocorreu na primeira quinzena do mês de outubro de 2011. O objetivo foi coletar informações dos alunos, professores e pais de alunos matriculados nas 8^{as} séries de cada escola. Na Tabela 4, a seguir, foram registradas as quantidades de alunos matriculados em cada escola e de professores que lecionavam nas séries envolvidas. Da escola Pintassilgo, recebemos apenas três questionários dos professores; reenviamos os que não haviam sido preenchidos e chegamos, até o início do ano de 2012, a oito questionários respondidos pelos professores dessa escola.

Para fins de organização, inferimos que para cada aluno matriculado haveria um pai ou responsável que poderia responder ao questionário. A porcentagem constante

²⁴ Os questionários (Anexos 2, 3 e 4) foram previamente elaborados para esse fim, tendo em vista os diferentes interlocutores.

refere-se aos questionários devolvidos e que foram utilizados nesta pesquisa, visto que todos os alunos, pais dos alunos e professores das três escolas os receberam. O Setor de Planejamento da DEP informou a quantidade de alunos de cada unidade escolar no mês de outubro de 2011; já o número de professores foi passado pelos diretores das escolas, no mesmo período.

TABELA 4: Quantidade de pessoas envolvidas na pesquisa em cada unidade escolar e número de questionários devolvidos com a devida porcentagem.

Nome da Escola	alunos	nº	%	pais	nº	%	prof.	nº	%
JOÃO DE BARRO	73	72	98	73	32	43	10	8	80
PINTASSILGO	71	67	94	71	42	59	12	8	66
CANÁRIO	120	103	85	120	66	55	12	9	75
TOTAL	264	242	92,3%	264	140	52,3%	34	25	73,6%

3.1 – O CONTEXTO

Para contextualizar as escolas selecionadas para a pesquisa, faremos uma breve exposição sobre os municípios de Pirassununga e Araras utilizando os dados disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Após essa caracterização, apresentaremos as escolas tomando como base seus planos de gestão.

Como instrumento auxiliar para a execução do planejamento da equipe escolar, o plano de gestão (quadrienal) é elaborado por essa equipe, em consonância com a caracterização da comunidade local onde a escola está inserida e os recursos humanos, físicos, financeiros que fazem parte da unidade. Assim, partindo das situações concretas e das expectativas da comunidade no que se refere à educação a ser oferecida pela escola, o plano de gestão subsidia o trabalho conjunto dos diferentes atores para se alcançar o resultado esperado.

As fotografias apresentadas nas subseções 3.1.1 e 3.1.2 (respectivamente as Ilustrações de 3 a 13 e de 14 a 31), tiradas no mês de dezembro de 2012, remetem aos diferentes ambientes de cada escola. Nessas imagens fotográficas, podemos verificar que os prédios estão bem conservados e mostram-se adequados para o processo

educativo; apenas a escola João de Barro não conta com salas de leitura e de informática. Todas as escolas pesquisadas possuem cozinha, refeitórios, pátio interno, quadra poliesportiva coberta, banheiros e salas de aulas para uso dos alunos.

3.1.1 – PIRASSUNUNGA E A ESCOLA ESTADUAL PINTASSILGO

O município de Pirassununga localiza-se a leste do Estado de São Paulo. Sua população era de 70.081 habitantes (no ano de 2010) distribuídos por uma área de 727.118 km². A densidade demográfica era de 96,38 hab/Km². O setor de serviços correspondia a 60,91% do Produto Interno Bruto (PIB), seguido pela indústria 28,30% e agropecuária 10,78%. O PIB *per capita* no ano de 2010 foi de R\$ 23.582,41 (IBGE, 2010).

De acordo com os dados do IBGE de 2009, havia 8.841 estudantes matriculados no ensino fundamental, 1.942 na pré-escola e 2.814 no ensino médio, distribuídos por 38 estabelecimentos de ensino fundamental, 23 de educação infantil e 16 de ensino médio. Dentre essas escolas, apenas 10 eram estaduais e ofereciam tanto o ensino fundamental, do 6º ano ao 9º ano, como o médio. Em Pirassununga, a prefeitura municipal atualmente responde pela educação infantil e pelo ensino fundamental do 1º ano ao 5º ano.

A escola Pintassilgo está localizada no centro da cidade de Pirassununga. Segundo informações constantes no plano de gestão da unidade escolar para o quadriênio 2007-2010, ela foi criada em 30 de dezembro de 1910, como uma escola complementar, transformada em escola primária e, depois, em escola normal, cuja inauguração oficial ocorreu em 11 de julho de 1911. Seu prédio foi tombado pelo Patrimônio Cultural do Governo do Estado de São Paulo por meio do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT), vinculado à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, em 1982. Essa escola foi referência, por muitas décadas, na formação de professores para Pirassununga e para os municípios vizinhos, cujos moradores vinham de trem até a cidade para nela estudar. Lourenço Filho foi um de seus alunos.

Em 1937, o curso secundário passou a ser constituído pelo curso ginásial, com quatro anos de duração, e pelo colegial, de três anos, ramificado em curso clássico e científico.

Em 1953, a escola foi transformada em Instituto de Educação, passando a ministrar cursos de aperfeiçoamento e especialização em educação pré-primária. Ao prédio original foi anexado outro, em 1962, com 18 ambientes distribuídos por três pavimentos, além de um auditório com capacidade para 1200 pessoas. Com o advento da Lei 4.024/1961, o científico, o clássico o curso normal deixaram de existir - este último substituído pela habilitação para o magistério.

Em 1976, a escola passou a ter a denominação de “Primeiro e Segundo Graus” em seu nome e, em 1978, foi autorizado o funcionamento da habilitação profissional de Técnico em Enfermagem, extinta no ano de 2004. Na década de 1980, a escola chegou a atender cerca de 3000 alunos, por conta da migração da zona rural. O prédio anexo foi cedido, no ano de 1984, para a instalação da então Delegacia de Ensino, e, em 1988, foi implantado o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no prédio original. O CEFAM passou para um prédio próprio, mas continuou vinculado à escola até o fim das suas atividades, no ano de 2005.

Essa escola integrou o projeto Escola Padrão, de 1991 a 1995; de 1995 a 2004, ela ofereceu apenas o ensino médio. Em 2004, foi implantado o ensino fundamental e em 2006, a Escola de Tempo Integral (ETI), que perdurou até o ano de 2008. Por meio de uma decisão da diretora da escola, à época, aconselhada pela dirigente regional de ensino, a unidade deixou de atender aos alunos em tempo integral. A dirigente, nas reuniões com os supervisores de ensino, justificava o desinteresse da SEE/SP pelo projeto com a eleição do novo governo estadual paulista (gestão 2007-2010). No plano de gestão da unidade, não encontramos nenhuma referência em relação à caracterização da comunidade atendida pela escola - consta apenas sua história.

Atualmente, a unidade oferece o ensino médio e o ciclo II do ensino fundamental, com um total de 253 e 560 alunos matriculados respectivamente nesses níveis de ensino, em 2011 e, no ano de 2012, com 256 e 581²⁵.

As Ilustrações que seguem, de 3 a 13, retratam a escola Pintassilgo.

²⁵ Dados coletados no Setor de Planejamento da DEP, no dia 22 de março de 2012.

ILUSTRAÇÃO 3 – Entrada principal



ILUSTRAÇÃO 4 – Corredor de acesso ao 2º andar



ILUSTRAÇÃO 5 – Sala da direção**ILUSTRAÇÃO 6** – Pátio interno coberto

ILUSTRAÇÃO 7 – Corredor interno de acesso às salas de aula

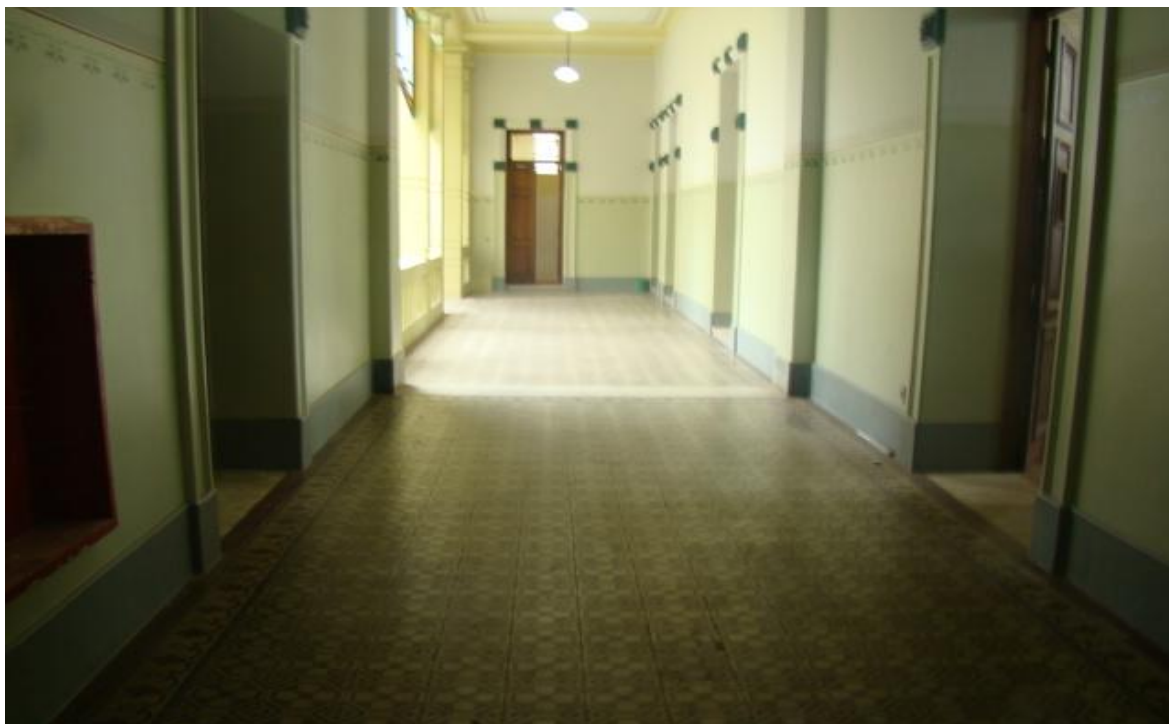


ILUSTRAÇÃO 8 – Quadra poliesportiva coberta



ILUSTRAÇÃO 9 – Sala de aula



ILUSTRAÇÃO 10 – Sala de leitura



ILUSTRAÇÃO 11 – Sala de informática



ILUSTRAÇÃO 12 – Cozinha



ILUSTRAÇÃO 13 – Refeitório



3.1.2 – ARARAS E AS ESCOLAS CANÁRIO E JOÃO DE BARRO

O município de Araras está localizado a cerca de 40 km de Pirassununga e possuía, em 2010, 118.843 habitantes em uma área de 644.831 Km². Sua densidade demográfica era de 184,30 hab/Km² e, nesse mesmo ano, a participação do setor de serviços no valor do PIB foi de 70,78%, seguido pela indústria, com 26,39%, e pela agropecuária, com 2,81%. O PIB *per capita* desse período foi de R\$ 21.816,46 (IBGE, 2010). Segundo dados obtidos no ano de 2012, no site oficial do município, a distribuição econômica era de 64% para o setor de serviços, 33% para a indústria e 4% para a agropecuária.

Nesse mesmo ano, Araras possuía 54 estabelecimentos de ensino fundamental, 27 de educação infantil e 15 de ensino médio, com um número de matrículas de, respectivamente: 15.807, 2.937 e 4.834. O estado era responsável por 16 escolas de ensino fundamental do 1º ao 9º ano e de ensino médio.

A escola Canário²⁶ localiza-se na periferia do município, no bairro Marabá, a cerca de quatro km do centro da cidade. Seu prédio, reformado no ano de 2003, possui boa estrutura física e a comunidade local atendida pela escola mostra-se heterogênea, com alunos oriundos de famílias de diferentes situações econômicas e composições sociais.

De acordo com o plano de gestão,

A comunidade a qual é atendida pela escola tem um perfil bastante interessante. Nela encontramos, ao mesmo tempo, alunos oriundos de famílias desestruturadas, vítimas da realidade socioeconômica do país, envolvidas com a marginalidade, e alunos cujas famílias oportunizam um cotidiano mais tranquilo a eles. Diante disso, muitos são lançados no mercado de trabalho com pouca idade ou são envolvidos no mundo do crime por representar um caminho de lucro rápido e fácil, enquanto outros tantos percebem a escola como único meio de acesso a um bom futuro profissional e a valorizam (SÃO PAULO, PLANO de Gestão, 2003).

Ao contrário do que encontramos na escola Pintassilgo, no plano de gestão da escola Canário não há nenhuma informação acerca de seu passado histórico, mas duas páginas com informações sobre sua comunidade, cujos dados, segundo o documento, foram colhidos por meio de pesquisas diagnósticas e da conduta dos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Esclarece, também que, embora pareça cruel, essa caracterização não está distante da realidade (SÃO PAULO, Plano de Gestão, 2003).

Havia em 2011, 405 alunos matriculados no ciclo II do ensino fundamental e 457 no ensino médio e, respectivamente, 420 e 475²⁷ no ano de 2012. As Ilustrações a seguir (de 14 a 23) são da escola Canário.

²⁶ O plano de gestão é elaborado pela equipe escolar para um quadriênio. Na escola em questão, o plano existente referia-se ao período de 2003 a 2006.

²⁷ Dados coletados no Setor de Planejamento da DEP, no dia 22 de março de 2012.

ILUSTRAÇÃO 14 – Entrada principal



ILUSTRAÇÃO 15 – Secretaria



ILUSTRAÇÃO 16 – Pátio interno**ILUSTRAÇÃO 17 – Quadra poliesportiva coberta**

ILUSTRAÇÃO 18 – Sala de aula**ILUSTRAÇÃO 19** – Banheiro para uso dos alunos

ILUSTRAÇÃO 20 – Sala de leitura



ILUSTRAÇÃO 21 – Sala de multimeios



ILUSTRAÇÃO 22 – Cozinha**ILUSTRAÇÃO 23 – Refeitório**

A escola João de Barro possuía, em 2011, 497 alunos matriculados nos ciclos I e II do ensino fundamental e, em 2012, 490 alunos²⁸ matriculados nas mesmas séries. Essa escola não oferecia o ensino médio. Como não encontramos o plano de gestão dessa unidade, na DEP, solicitamos ao diretor que nos enviasse o plano existente na escola, mas não fomos atendidos.

Como afirmamos anteriormente, o plano de gestão apresenta uma caracterização da comunidade, suas expectativas e potencialidades, a fim de que o trabalho escolar seja executado de forma articulada com as famílias. Contudo, a ausência de um plano como esse ou da caracterização da comunidade onde a escola está inserida, como vemos, respectivamente, nas escolas João de Barro e Pintassilgo, ou sua descrição a partir de termos preconceituosos, como o uso de “famílias desestruturadas²⁹”, na escola Canário, mostra desrespeito para com essas comunidades. Isso revela que as duas primeiras escolas desconhecem a pluralidade de seus discentes matriculados e que a última crê na existência de um desenho de família ideal, padrão no qual parte do seu alunado não se encaixa. A escola João de Barro está retratada nas Ilustrações de 24 a 31:

ILUSTRAÇÃO 24 – Entrada principal



²⁸ Dados coletados no Setor de Planejamento da DEP, no dia 22 de março de 2012.

²⁹ Família desestruturada é, por exemplo, a família cujos pais biológicos estão separados e, por isso, não vivem juntos com o filho.

ILUSTRAÇÃO 25 – Sala da Coordenação Pedagógica



ILUSTRAÇÃO 26 – Pátio interno coberto



ILUSTRAÇÃO 27 – Corredor de acesso às salas de aulas



ILUSTRAÇÃO 28 – Quadra poliesportiva coberta



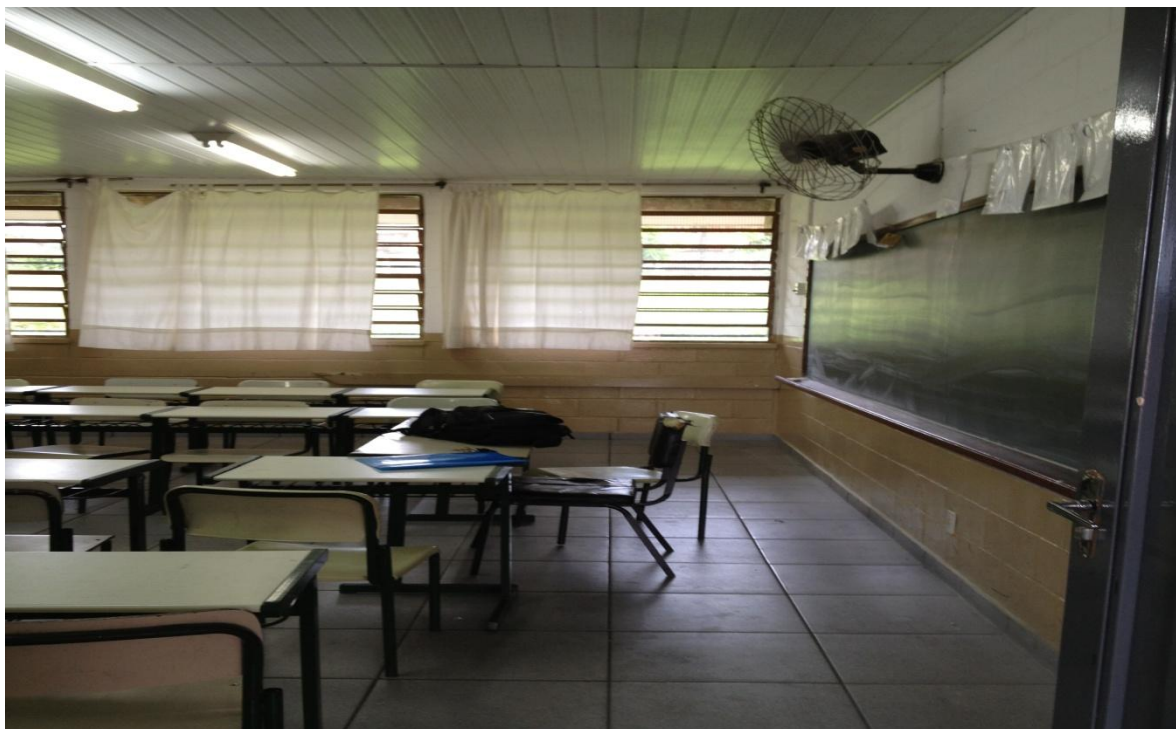
ILUSTRAÇÃO 29 – Sala de aula**ILUSTRAÇÃO 30 – Área interna**

ILUSTRAÇÃO 31 – Sala multimeios



SEÇÃO 4 - A QUALIDADE EDUCACIONAL

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, a qualidade é um substantivo feminino e comporta diferentes significados: “1 - Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza. 2 – Superioridade, excelência de alguém ou de algo. 3 – Dote, virtude. 4 – Condição social, civil, jurídica, etc (...)” (FERREIRA, 2001, p. 608). Já o dicionário de Filosofia de Japiassú e Marcondes (1996) apresenta a “análise clássica” de Locke, decompondo-a em duas categorias distintas: as qualidades primárias, inerentes ao objeto que a possui - por exemplo os que determinam a natureza do objeto ou das pessoas -, e as qualidades secundárias, resultantes das primárias, como a superioridade e a condição social. Além desses, outro significado é explicitado: “em um sentido genérico, característica ou propriedade de algo” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 226). Tanto nesse dicionário como no de Abbagnano (2007), a referência a Aristóteles é feita no verbete ‘qualidade’:

QUALIDADE [...] Qualquer determinação de um objeto. Como determinação qualquer, a Q. distingue-se da *propriedade* [...]. Podemos dizer que ela compreende uma família de conceitos que têm em comum a função puramente formal de servir de resposta à pergunta *qual?* Aristóteles distinguiu quatro membros dessa família, sendo esta ainda a melhor exposição já feita sobre o conceito de qualidade (ABBAGNANO, 2007, p. 957, grifo no original).

Os quatro membros, para Aristóteles, são: os hábitos e as disposições; a capacidade ou incapacidade natural; as afeições; as formas ou determinações geométricas. Para Rios (2009),

a qualidade é um atributo essencial da realidade. Há boa e má qualidade nos seres com que nos relacionamos, nas situações que vivenciamos. Portanto, há que estabelecer com clareza o que se qualifica como bom. Definir parâmetros, referências para que se avaliem as práticas e relações (RIOS, 2009, p. 113).

Se a qualidade tem um valor e para que esse valor seja atribuído é necessário que se faça uma avaliação de acordo com parâmetros pré-definidos, já temos aqui a relação estreita entre qualidade e avaliação como uma questão de cunho filosófico e social.

Avaliar, o que é?

Avaliar é apontar para o valor. E só se fala em valor no “departamento humano”, que é o campo do simbólico, da *atribuição de significado*, de sentido. Falar em avaliar implica reportar-se a um olhar que distingue, que *rompe com a indiferença*, que estabelece pontos de referência para apreciação da realidade. É importante chamar atenção para isto: conferir valor significa manifestar-se em relação a algo, não ficar indiferente. Se não há indiferença, a manifestação se dá em relação não a um valor qualquer, mas a um determinado valor. Quando se afirma, por exemplo, que algo é bom, é preciso indagar o que se quer dizer com isto – bom por quê, para quem? (RIOS, 2009, p. 113, grifo no original).

Na educação, a avaliação é uma “prática de investigação do processo educacional” (SOUSA, 2007, p.5), necessária e educativa, na medida em que retroalimenta o processo educativo, formando alunos e profissionalizando os docentes.

Quando a qualidade é utilizada com o significado de superioridade ou de virtude, é necessário que haja um dado objeto ou alguém com determinado atributo para fins de comparação. O mesmo ocorre com a condição civil: nem que seja uma condição ideal a ser alcançada, esse parâmetro tem de existir quando tratamos de qualidade. Ela só pode ser discutida, como uma qualidade secundária, em relação a algo ou alguém.

Tanto no FUNDEB como na LDBEN, a União assume um papel normativo e de assistência aos estados, municípios e Distrito Federal, com função redistributiva e supletiva, mas não como responsável direto pelo oferecimento da educação básica à população. De acordo com esse papel, o artigo 8º da LDBEN de 1996 estabelece que a União deve assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir as prioridades e a melhoria de sua qualidade.

A interface entre qualidade educacional e avaliação fica explícita. Tanto na CF de 1988 como na LDBEN de 1996, afigura-se o “padrão de qualidade”, mas não de modo nítido. Como vimos, esse padrão é considerado em relação a algo; ele tem de ser referenciado para que seja possível saber se esse padrão de qualidade foi alcançado. O mesmo problema surge com a avaliação: ela padece de objetividade imanente e, assim como a qualidade, são subjetivas, relacionais.

Na subseção 4.1, discutiremos o que é qualidade educacional para os diferentes sujeitos pesquisados: diretores, alunos, professores e pais dos alunos.

Na subseção 4.2, exporemos os estudos de Offe (1984), Offe e Ronge (1984) e Lenhardt e Offe (1984) acerca da função do Estado capitalista e das políticas sociais para, em seguida, analisarmos os textos oficiais com o intuito de compreender o conceito de qualidade e como ele está ligado ao financiamento público, ao conceito de cidadania e à avaliação na política educacional atual. Utilizamos, para isso, a Constituição Federal de 1988 (CF de 1988) e a LDBEN de 1996, que instituem a política educacional brasileira, além do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que articula essa política. Tanto na CF de 1988 como na LDBEN de 1996 priorizamos a análise de alguns artigos que tratam da educação escolar, com foco no ensino fundamental.

Na última parte, apresentaremos a Escola Unitária como um parâmetro de qualidade educacional, em uma perspectiva humanista.

4.1 – O QUE É QUALIDADE EDUCACIONAL PARA OS SUJEITOS PESQUISADOS

4.1.1 - OS DIRETORES

O diretor da escola Canário é um professor da própria unidade escolar, da área de ciências biológicas, designado para o cargo. Possui experiência como professor coordenador, vice-diretor de escola e atua, há mais de cinco anos, como diretor da referida unidade escolar. Para ele, a educação de qualidade é a que possui “foco na aprendizagem do aluno, oferece tudo que ele precisa para aprender, para mantê-lo na escola com aprendizagem”. Quando questionado acerca de os professores da escola se sentirem pressionados para atingir as metas do IDESP, ele afirmou que:

Os professores não se sentem pressionados. É lembrado nas HTPCs que o compromisso durante o ano é o trabalho para atingir as metas. É feita reunião com os pais e explicada a meta que precisa ser atingida. É o empenho do aluno que é cobrado, a família foi cobrada da responsabilidade. O IDESP caiu, na atual conjuntura, em descrédito pelos pais. A escola recebe alunos para o 6º ano de escolas que tinham altos índices e que não correspondem à realidade. A direção montou

projetos de professor auxiliar³⁰ de língua portuguesa para esses alunos. O que o aluno aprende, o que foi aprendido, ele não esquece. Chegam alunos que não sabem tabuada, não sabe. Recebo a maioria das escolas públicas estaduais da redondeza (DIRETOR DA ESCOLA CANÁRIO).

Apesar de esse diretor apontar um problema de credibilidade do IDESP pelos pais, com o exemplo de que o aluno “não sabe tabuada” para explicar que o que se aprende não se esquece, questionando a validade do alto IDESP de algumas escolas, ele afirma que o compromisso dos professores, pais e alunos durante o ano é o trabalho para atingir as metas.

A diretora da escola João de Barro também é uma professora designada para o cargo, com formação inicial em Letras e que tem experiência de mais de 10 anos como vice-diretora de outra unidade escolar. Em sua opinião, a educação de qualidade é composta de três fatores:

1º) a aula propriamente dita. Um professor que utiliza concepções de ensino-aprendizagem conforme currículo, de forma contextualizada; 2º) comprometimento dos pais; 3º) recursos materiais e espaço físico adequado. Uma sala de informática com nove computadores não atende bem às necessidades de salas de aulas com 30 alunos. Isso impossibilita o uso. A sala de informática ficou ociosa durante este ano de 2012. Será implantada uma sala de leitura³¹ em 2013. A professora de língua portuguesa distribui livros que foram pré-selecionados e recolhe os livros usando caixas em cada sala. Os alunos não vão até a sala de leitura (DIRETORA DA ESCOLA JOÃO DE BARRO).

Os dois diretores creditam à aprendizagem dos alunos o fator da qualidade educacional, com a corresponsabilidade das famílias. A cooperação dos responsáveis é importante na opinião dos diretores, mas a aprendizagem contextualizada para o aluno “conforme currículo” é citada apenas pela diretora da escola João de Barro. A aula, o trabalho pedagógico intra e extraescolar com os recursos necessários, professores preparados, recursos materiais em quantidade suficientes e espaços físicos adequados

³⁰ O professor auxiliar atua com o professor da classe nas turmas de ensino fundamental, ciclos I (10 aulas semanais no horário regular), ciclo II e ensino médio (três aulas semanais), com o objetivo de apoiar os alunos no processo educacional (Resolução SE nº 2, de 12/01/2012).

³¹ A Resolução SE nº 15, de 18/02/2009 dispôs sobre a criação das salas de leitura nas escolas públicas estaduais, as quais possuem um docente responsável com uma jornada de 40 horas/aulas de trabalho semanais.

para atender aos alunos, além do apoio das famílias, comporia a qualidade educacional para ela.

4.1.2 – OS ALUNOS

O questionário aplicado aos alunos apresentou onze perguntas fechadas de múltipla escolha. No final desse questionário, o aluno dispunha de um espaço para escrever algum comentário ou observação sobre sua escola, caso desejasse fazê-lo.

Nas ilustrações 32 e 33, apresentamos o percentual referente às respostas dadas pelos alunos às seguintes perguntas: “Há quanto tempo você estuda em uma escola estadual?” e “Você considera que esta escola proporciona uma educação de qualidade?”:

ILUSTRAÇÃO 32 – Tempo de estudo dos alunos em escolas estaduais

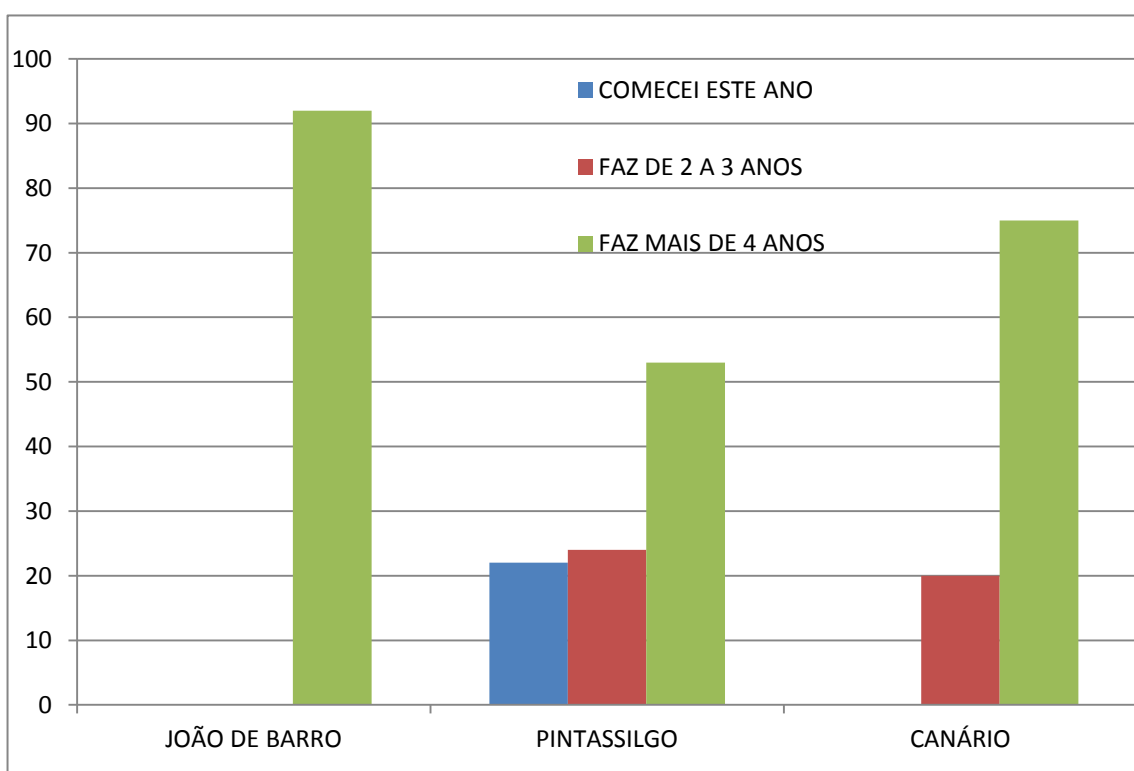
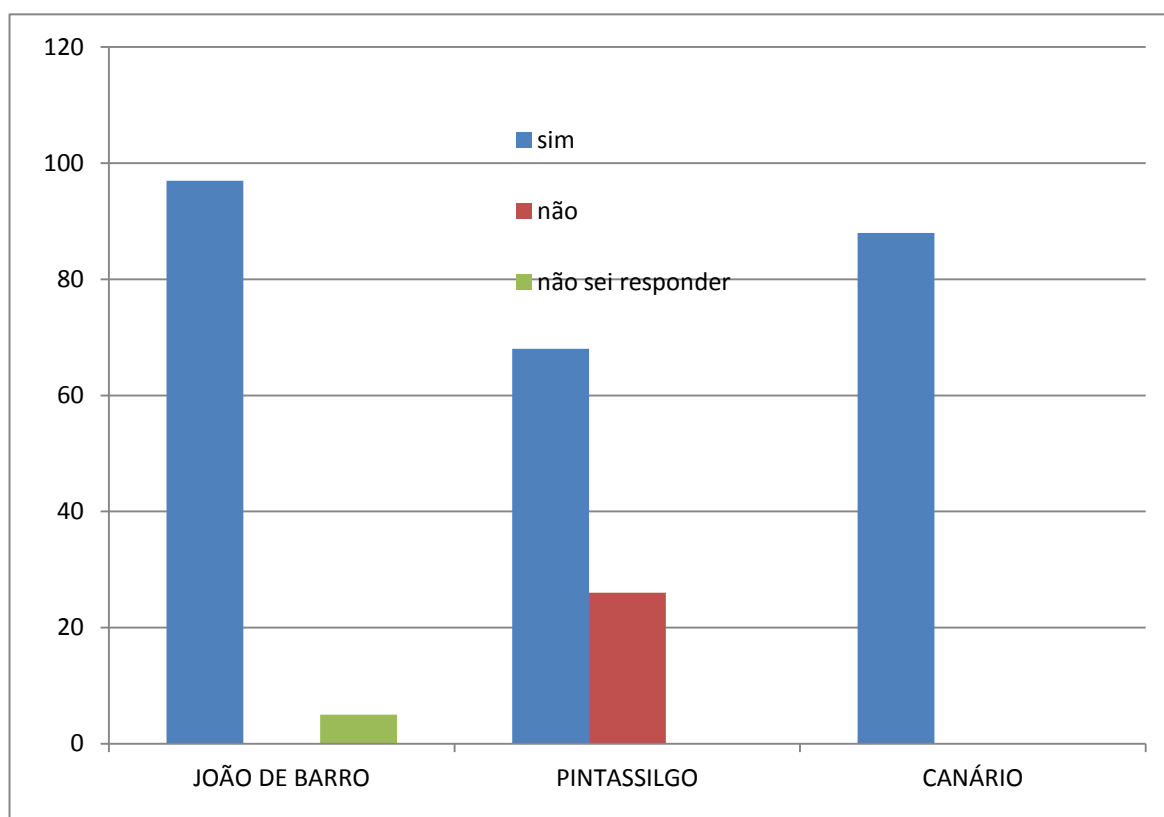


ILUSTRAÇÃO 33 – Proporção de alunos que atribuem qualidade à educação ofertada na escola em que estudam



Na escola João de Barro, a quase totalidade dos alunos considera a educação oferecida pela unidade como sendo de boa qualidade e todos os alunos responderam que frequentam uma escola estadual há mais de quatro anos. Como essa escola oferece também o ciclo I do ensino fundamental, podemos inferir que uma grande parte desse alunado está nessa unidade desde o início de sua vida escolar. Talvez essa proximidade possa ter influenciado a resposta dada por eles. O fato é que, para os alunos, a escola oferece uma educação de qualidade.

Constatamos que a escola Pintassilgo possui o maior percentual de alunos novos, recém-matriculados, bem como o maior percentual de rejeição quanto à educação ofertada. Essa escola é central, alunos de diferentes bairros são ali matriculados para cursar o ciclo II do ensino fundamental. Com o fechamento de uma escola mais periférica, na Vila Pinheiro, no ano de 2009, os alunos foram transferidos para essa unidade, contra sua vontade.

Na escola Canário, diferentemente das duas anteriores, há um percentual significativo de alunos que frequentam uma escola estadual há dois ou três anos. Como

essa escola não possui o ciclo I do ensino fundamental, esses alunos frequentaram essa etapa da escolaridade em outra unidade. Eles afirmam, assim como os estudantes da escola João de Barro, que a educação oferecida é de boa qualidade.

Isso aponta para o fato de que o “pertencimento” dos alunos à unidade escolar é importante, mas não é uma variável preponderante do tipo causa-efeito para que eles denominem a educação oferecida por sua escola como sendo de qualidade.

Na questão nº 5 do questionário, enumeramos 21 fatores que poderiam compor uma educação de qualidade, expostos aleatoriamente. Dentre esses fatores, os alunos deveriam assinalar apenas cinco que eles consideram indispensáveis para uma boa educação (Ilustrações 34, 35 e 36).

É importante ressaltar que os fatores que comporiam essa questão foram retirados de nosso trabalho cotidiano, das conversas informais com diferentes pessoas; não houve nenhuma pesquisa prévia para escolher os itens que poderiam ou não ser colocados nessa questão.

O fator assinalado pelos alunos que apareceu em primeira colocação em duas escolas refere-se a “professores competentes”. Esse item, assim como a existência de biblioteca e de espaços adequados, foram os mais indicados pelos alunos das três escolas.

O item “excursões” obteve uma alta incidência como fator de boa educação nas três escolas. Anísio Teixeira (1954), ao explicar a pedagogia de John Dewey, afirma que:

A educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana [...]. Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras [...]. Enquanto vivo, eu não me estou, agora, preparando para viver e daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo eu não me estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente (TEIXEIRA, 1954, p. 10).

As excursões possibilitam uma aprendizagem prazerosa por meio da experiência dos alunos. A vinculação da escola com a sociedade, com a vida presente, fica mais nítida. Para os alunos talvez essa seja uma maneira de perceber esse vínculo.

Os alunos identificaram como elementos menos importantes o tempo escolar e o tamanho das escolas, além de outros. Chama a atenção outros fatores comuns, listados como de maior importância para uma boa educação: reforço, bons funcionários e o Caderno do Aluno, em detrimento da existência de fanfarra, poucos alunos, amigos e atendimento médico. Em média, o item alimentação ficou com a nona colocação e o fator Caderno do Aluno obteve a décima primeira posição, nas três escolas.

Isso indica que, para além do senso comum, que apregoa que os alunos são desinteressados, no seu conjunto, eles possuem uma opinião formada acerca do que compõe uma boa educação: professores competentes, bons funcionários, reforço, espaços adequados, biblioteca, excursões. Outros espaços de aprendizagem também são tidos como fatores importantes para uma qualidade educacional. Veremos, na Seção 5, que, para os alunos, o material utilizado nas escolas tem uma finalidade futura.

ILUSTRAÇÃO 34 – Fatores que compõem uma educação de qualidade para os alunos

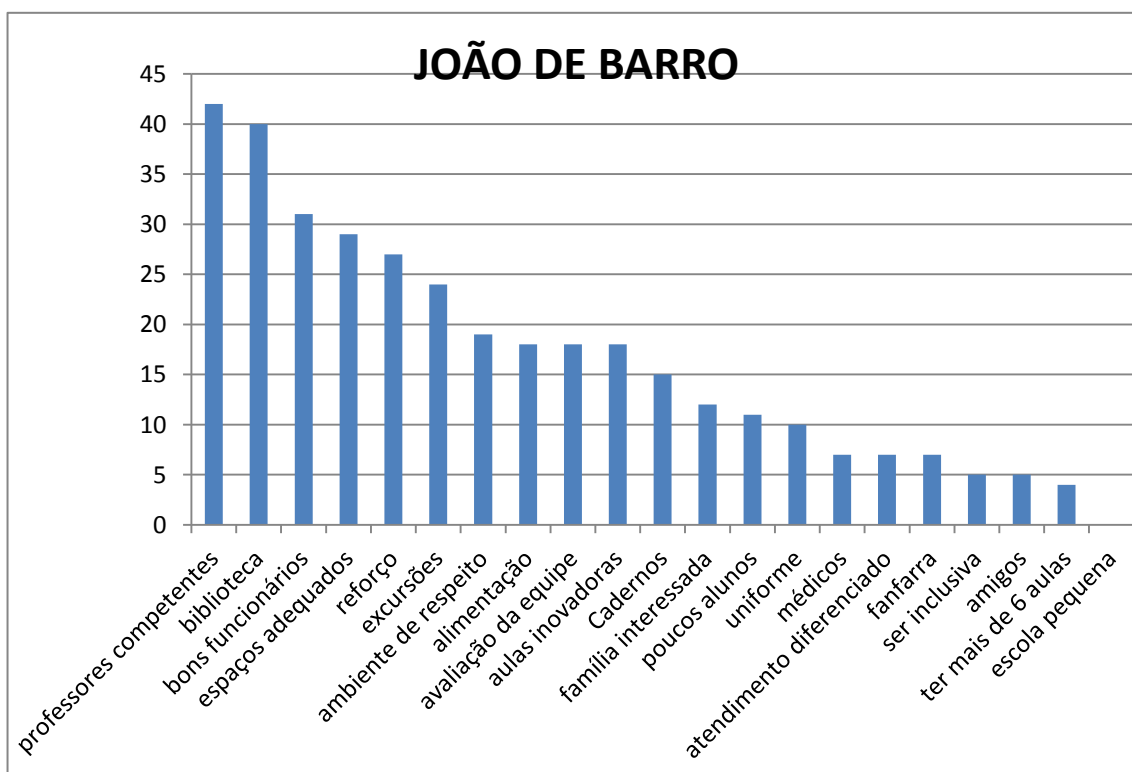
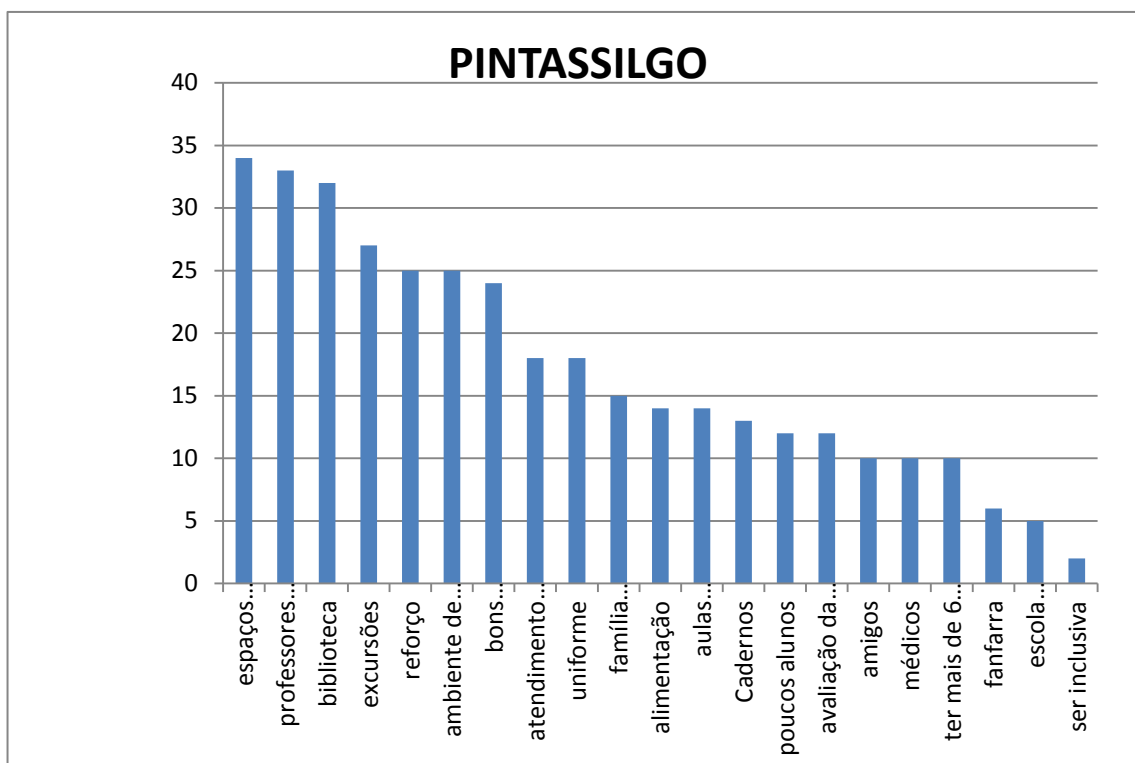
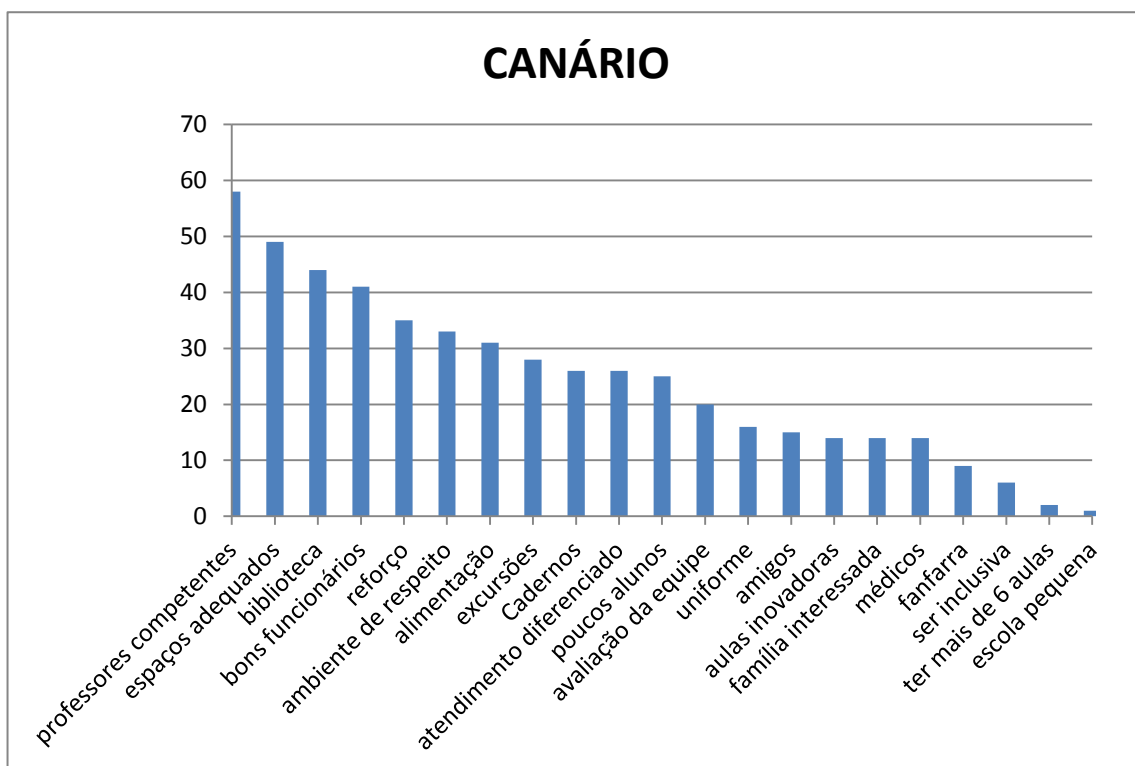


ILUSTRAÇÃO 35 – Fatores que compõem uma educação de qualidade para os alunos**ILUSTRAÇÃO 36** – Fatores que compõem uma educação de qualidade para os alunos

No que tange à questão do tempo de permanência discente na escola, houve uma rejeição dos alunos à ampliação da carga horária. Oportunamente, retomaremos essa temática ao tratarmos da Escola Unitária, de Antonio Gramsci.

4.1.3 – OS PROFESSORES

A maioria dos docentes, nas três escolas, possuía mais de 13 anos de experiência no magistério e estava na mesma escola há pelo menos cinco anos. Apenas na escola Pintassilgo o tempo de serviço na unidade escolar variou de dois a quatro anos para 75% dos docentes.

Solicitamos, em uma questão aberta, que os professores enumerassem cinco características de uma escola de qualidade, escrevendo-as em ordem decrescente de importância. De maneira geral, as respostas foram bem variadas de escola para escola, mas surgiram características com temáticas comuns, como por exemplo, a do trabalho docente. Essas características foram tabuladas de acordo com a frequência com que apareciam em determinada colocação, por escola. Os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 5 - Características de uma escola de qualidade para os professores

ORDEM	JOÃO DE BARRO	PINTASSILGO	CANÁRIO
1 ^a	valorização docente	direção presente	ambiente propício
2 ^a	interesse dos alunos	bons professores	espaço diferenciado
3 ^a	infraestrutura	normas combinadas	compromisso docente
4 ^a	família presente	participação das famílias	envolvimento da família
5 ^a	trabalho em equipe	gestão organizada/dedicada	aprendizagem por parte dos alunos

Chama a atenção fatores comuns às três escolas: família e professor. A família é chamada a participar para que os professores consigam uma educação de qualidade. Contudo, nas três escolas, a temática que envolve o professor suplanta em importância a participação das famílias. Eles apontaram a valorização, o compromisso e a competência do docente como os principais fatores para uma educação de qualidade,

atribuindo um grau de importância semelhante à infraestrutura, ambientes propícios e espaços diferenciados. Há consonância entre as respostas dos professores e dos diretores entrevistados ao enumerarem os docentes e as famílias dos alunos como fatores que compõem a qualidade educacional.

Ao analisar os fatores intervenientes da qualidade escolar brasileira, Silva (2009) lista os fatores internos e externos à escola que refletem nessa qualidade. Vejamos os fatores externos:

a) *Fatores socioeconômicos*, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) *Fatores socioculturais*, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças dos jovens. c) *Financiamento público adequado*, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) *Compromisso dos gestores centrais* com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2009, p. 4).

Um dos dirigentes de ensino entrevistados enumera os fatores externos comuns que as escolas prioritárias da sua diretoria possuem e que, em sua opinião, interferiram no trabalho das equipes escolares, ocasionando um baixo desempenho no IDESP,

sendo interessante destacar algumas peculiaridades comuns às mesmas, como: localização em bairro de difícil acesso e distante do centro urbano, alta vulnerabilidade social, a maioria dos alunos oriundos de famílias de baixa renda e de pouca instrução, grande número de evasão escolar, principalmente no período noturno, ingresso prematuro dos alunos no mercado de trabalho, número expressivo de adolescentes grávidas, alunos envolvidos com drogas, absenteísmo dos professores, falta de docentes em algumas disciplinas, resistência do corpo docente na implementação do currículo oficial, má formação inicial dos professores e outros. Acredito que esses fatores tenham corroborado para que as escolas não conseguissem atingir as metas. A respeito da infraestrutura das respectivas unidades escolares há que se ressaltar que as condições do prédio eram boas, independentemente da inexistência de alguns

espaços privilegiados para o desenvolvimento de ações pedagógicas, como por exemplo: sala de leitura e sala de informática; o que sob minha ótica, não foram determinantes para o não cumprimento da meta [...] (PINDAMONHANGABA).

Ainda de acordo com Silva (2009), alguns fatores internos à escola sinalizam uma qualidade social da educação:

Organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 5).

Assim, fatores internos e externos inter-relacionados, e não apenas sobrepostos, constituem uma educação de melhor qualidade. Para os docentes, a escola detém um grande potencial para oferecer essa educação, visto que eles enumeraram muitos fatores internos que compõem a educação de qualidade: a presença e a dedicação da direção, a competência e o compromisso do docente, as normas combinadas, o trabalho em equipe, o interesse dos alunos e a sua aprendizagem. Como fatores externos, eles apontaram: a valorização do docente, os espaços diferenciados e ambientes propícios, a infraestrutura, a presença, a participação e o envolvimento das famílias. Isso se mostrou interessante, já que a qualidade educacional não está, para a grande maioria dos docentes (76%), explicitamente relacionada com a aprendizagem dos alunos.

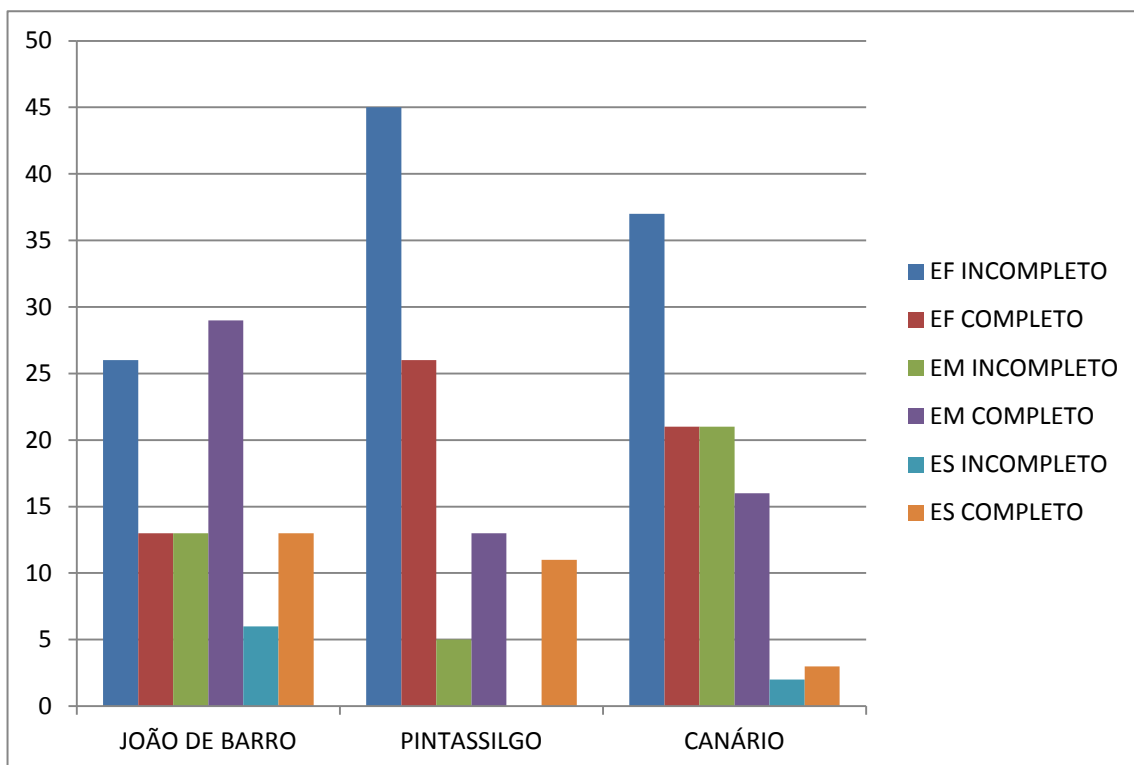
A aprendizagem do aluno foi indicada apenas uma única vez e com um grau de importância menor que todos os outros fatores na escola Canário. Na escola Pintassilgo, os alunos não compuseram explicitamente um fator de qualidade para os professores e, na João de Barro, o interesse dos alunos aparece como segundo fator de uma escola de qualidade, após a valorização docente.

4.1.4 – OS PAIS

O questionário aplicado aos pais dos alunos era composto de nove questões fechadas, de múltipla escolha. A primeira pergunta serviu para caracterizar os indivíduos respondentes de acordo com o nível de escolaridade e apresentou seis

possibilidades de resposta: ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio incompleto, ensino médio completo, ensino superior incompleto e ensino superior completo. Vejamos o percentual de respostas dadas, de acordo com a Ilustração 37:

ILUSTRAÇÃO 37 – Nível de escolaridade dos pais



Os pais dos alunos da escola Pintassilgo possuem, na sua grande maioria, o ensino fundamental incompleto ou completo, e, na escola João de Barro, acontece uma ampliação quantitativa do percentual de pais com um nível de escolaridade superior, ou seja, com ensino médio completo ou incompleto. Na escola Canário, muitos pais possuem o ensino fundamental incompleto, mas há um grande número com o ensino fundamental completo, ensino médio incompleto e ensino médio completo.

Achamos importante estabelecer uma correlação entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho dos alunos. Para além da educação oferecida nas escolas, o nível de escolaridade dos pais é um fator que influencia o desempenho dos estudantes. Abicalil (2002), ao analisar os dados do SAEB, afirma que,

Cruzando os dados da própria base de coleta do SAEB, ver-se-á que a variável classe social do aluno aparece dividindo espaços com aspectos como o uso do computador, o tipo de leitura, a infraestrutura da escola, a questão se os pais conhecerem ou não algum amigo dos filhos na escola ou o fato de os banheiros estarem limpos! Tanto é assim que estas variáveis comparecem igualmente nas escolas privadas e públicas. Note-se também que a variável “nível de escolaridade dos pais” tem sua parcela de explicação, juntamente com todas as outras e inclusive com a classe social dos alunos, professores e diretores (ABICALIL, 2002, p. 269).

Ainda sobre a importância do capital cultural familiar nas avaliações escolares, Silva e Gentili (1996) enfatizam que não podemos comparar os sistemas público e privado em termos qualitativos se não controlarmos as variáveis externas referentes às condições familiares (socioeconômicas e culturais) dos alunos, que acessam um sistema e outro. Como atribuir mérito aos fatores escolares internos, se não controlamos as variáveis externas? Para os autores, o rendimento escolar mantém estreita relação com o capital cultural das suas famílias (Silva & Gentili, 1996).

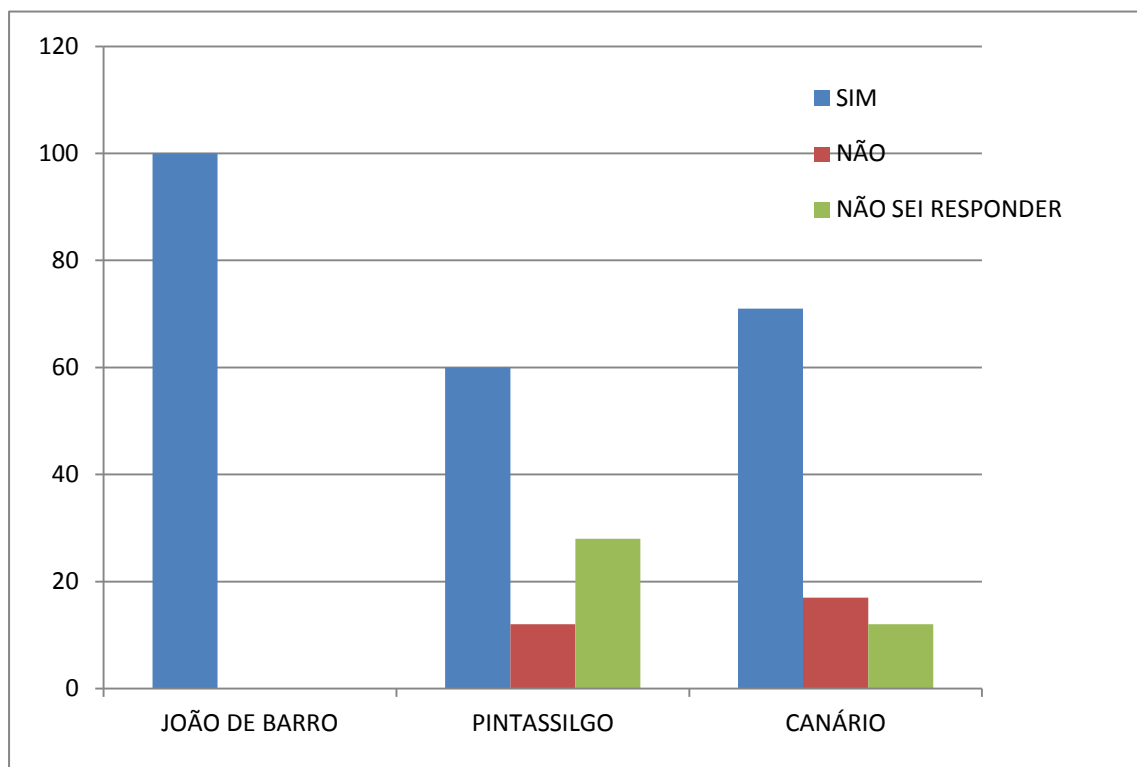
O peso que as famílias dão à educação, como meio de ascensão econômica e social, pode estar relacionado com o nível de escolaridade dos pais, mas não de forma linear, conforme lemos na análise de Marcílio (2005):

Mais da metade dos integrantes da elite brasileira atual são descendentes de trabalhadores braçais ou manuais. A elite brasileira cresceu pela incorporação de pessoas de origem humilde (MARCÍLIO, 2005, p. 341).

Os pais dos alunos podem atribuir à educação importância ímpar, como meio de ascensão social, independentemente de sua escolaridade anterior; contudo, o capital cultural familiar interfere no rendimento dos alunos como um dos fatores externos intervenientes. É oportuno salientar que recentes pesquisas apontam que, nos países pobres, o efeito da qualidade escolar suplanta o efeito do *status* socioeconômico familiar no desempenho escolar (HEYNEMAN, 2005).

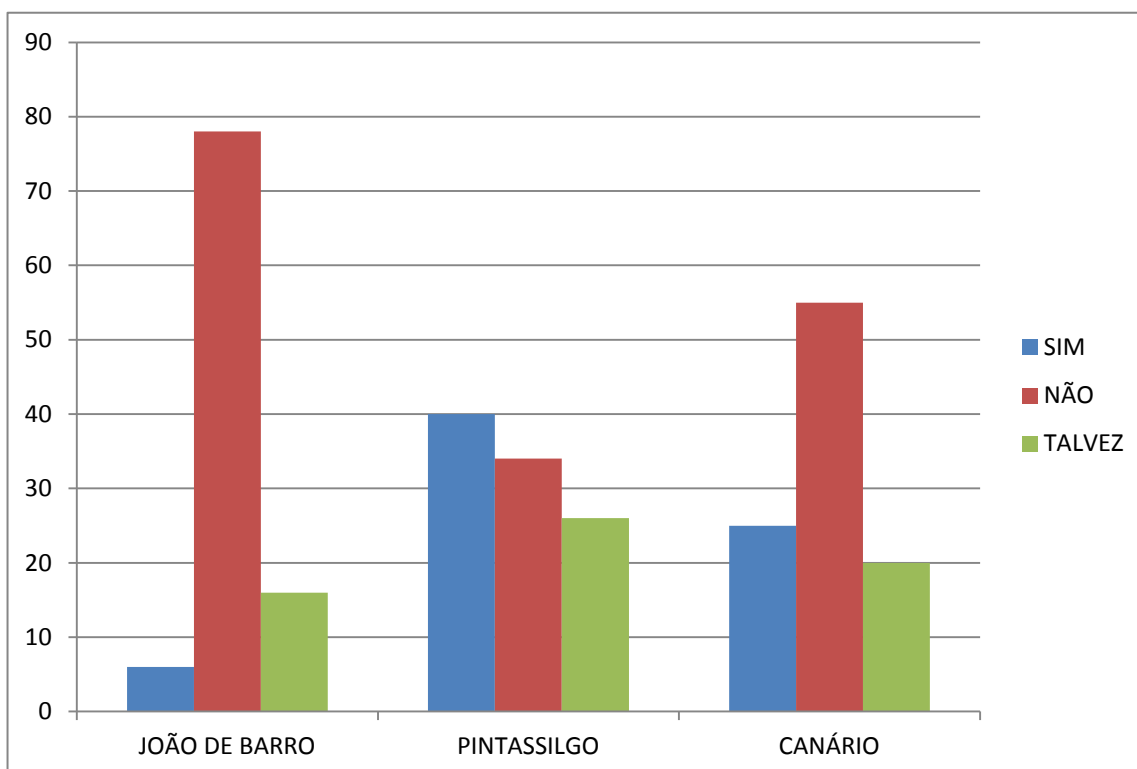
Solicitamos aos pais que respondessem se, na opinião deles, a escola oferecia um ensino de qualidade. Vejamos os resultados, de acordo com o percentual de respostas, na Ilustração 38:

ILUSTRAÇÃO 38 – Posicionamento dos pais sobre o ensino da escola ser de qualidade



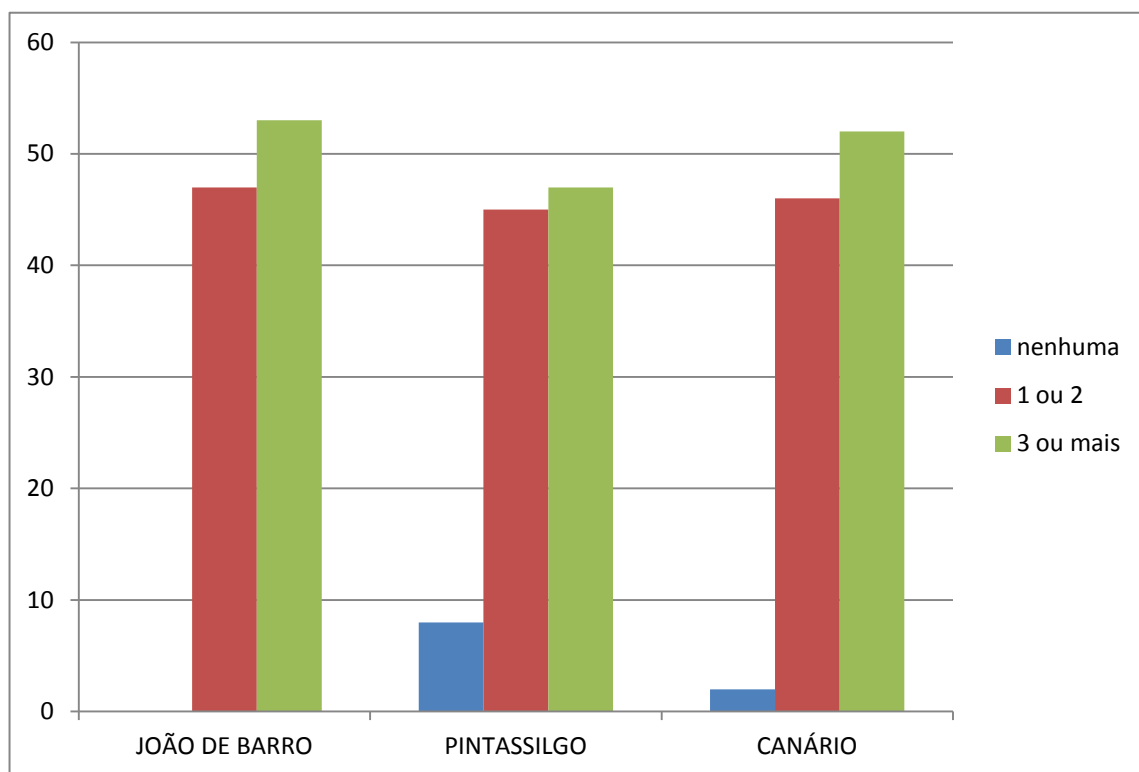
Tanto na resposta dos alunos como na dos pais, há uma consonância de opiniões acerca do ensino oferecido pelas escolas João de Barro e Pintassilgo. Os pais dos alunos da escola Canário mostram-se mais críticos que seus filhos, visto que não houve um índice significativo de respostas negativas dadas pelos alunos dessa escola a esse quesito, ao passo que quase 20% dos pais avaliaram-na negativamente.

No tocante à mudança do(a) filho(a) de escola por parte dos pais, caso pudessem fazê-lo, foi possível antecipar, sem muita margem de erro, a configuração da Ilustração 39, ante os dados colhidos:

ILUSTRAÇÃO 39 – Proporção de pais que mudariam o filho de escola, se pudessem

De acordo com o que vimos na Ilustração 39, na escola João de Barro, a quase totalidade dos pais (por volta de 80%) está satisfeita com a educação oferecida e, por essa razão, não mudariam seus filhos de escola. Isso não acontece na escola Pintassilgo, em que 40% dos pais afirmaram que mudariam seus filhos para outra unidade escolar e 26% responderam que talvez fariam o mesmo. Na escola Canário, 25% dos pais responderam que realizariam essa mudança, ao passo que 55% assinalaram a alternativa “não” e 20%，“talvez”.

Mesmo sabendo que a simples presença dos pais às reuniões não significa que eles tenham uma participação efetiva nas decisões escolares, perguntamos sobre o número de reuniões às quais eles compareceram durante o ano na escola em que o filho estava matriculado na 8ª série. Dentre as opções apresentadas, encontravam-se as seguintes: nenhuma; uma ou duas; três ou mais. As quantidades foram estabelecidas de acordo com os calendários escolares das escolas pesquisadas, os quais previam quatro reuniões de pais durante o ano. Os dados, em porcentagem, foram condensados na Ilustração 40:

ILUSTRAÇÃO 40 – Quantidade de reuniões em que os pais estiveram presentes

Apesar da pequena diferença entre as escolas nesse quesito, a escola João de Barro detém maior regularidade na frequência dos pais nessas reuniões, seja por iniciativa da direção ou dos docentes. Já as escolas Pintassilgo e Canário possuem um percentual de abstinência dos pais nas reuniões escolares, que na primeira escola chega a quase 10%.

Como os questionários foram aplicados na primeira quinzena do mês de outubro, durante o 4º bimestre letivo, acreditamos que os pais deveriam ter comparecido a, pelo menos, três reuniões na escola para obter informações sobre o rendimento escolar de seus filhos nos três bimestres anteriores, além de outros assuntos que poderiam ser tratados pela equipe escolar. A gestão democrática do ensino público, prevista no inciso VI do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, não alcança plenamente o seu escopo. Dentre os fatores que podem impedir ou dificultar a presença dos pais às reuniões, destacamos: o horário em que elas são realizadas - nem sempre adequado às famílias que trabalham -, e o desinteresse. Ater-nos-emos a uma possibilidade para esse desinteresse: o código moral existente na nossa sociedade, que se sobrepõe ao

individualismo das leis, cuja expressão consubstancia-se na frase “Você sabe com quem está falando?”

Há reuniões nas quais os pais são “convidados” pela direção para participar como membros da Associação de Pais e Mestres e do Conselho Escolar da unidade. Nossa experiência sobre os trabalhos desses grupos revela que eles constituem “pró-forma”, servindo apenas para cumprir preceitos legais. As decisões, na maioria das vezes, de cunho administrativo, são tomadas de antemão pelos diretores, e os membros do grupo, que comparecem, reúnem-se apenas para endossar o que fora anteriormente decidido. Os profissionais da educação, nesse caso, desconsideram a participação dos pais nas reuniões por suporem que eles são alheios à profissão, ou seja, “não sabem com quem estão falando”.

Da Matta (1997), ao estudar a conhecida frase “Sabe com quem está falando?”, em diferentes situações sociais no Brasil, concluiu que ela é “uma forma socialmente estabelecida” (DA MATTA, 1997, p. 187), como um código moral, calcado nas relações pessoais, que se contrapõe aos aspectos individualizantes e igualitários das leis:

O “sabe com quem está falando?”, então, por chamar a atenção para o domínio básico da pessoa (e das relações pessoais), em contraste com o domínio das relações impessoais dadas pelas leis e regulamentos gerais, acaba por ser uma fórmula de uso pessoal, desvinculada de camadas ou posições economicamente demarcadas. Todos têm o direito de se utilizar do “sabe com quem está falando?”, e mais, sempre haverá alguém no sistema pronto a recebê-lo (porque é inferior) e pronto a usá-lo (porque é superior). Aliás, tudo indica que uma das razões sociais do ritual de separação em estudo é precisamente o de permitir e legitimar a existência de um nível de relações sociais com foco na pessoa e nos eixos de dimensões deixados necessariamente de lado pela universalidade classificatória da economia, dos decretos e dos regulamentos (DA MATTA, 1997, p. 195).

Embora haja leis que promovam a participação de pais, alunos e professores na gestão democrática na escola, os dois primeiros segmentos não costumam se envolver (por diferentes motivos que não serão tratados aqui por escaparem dos objetivos desta pesquisa) e, nas ocasiões em que comparecem a reuniões, por exemplo, mesmo que haja espaço para que eles deem suas sugestões ou críticas, deixam de fazê-lo. Talvez o “temor” por saber “com quem estão falando” os impeça de atuar, com medo de represálias. Essa é apenas uma suposição possível.

Outra explicação foi obtida por meio da pesquisa de Carvalho (2013), realizada em 1997, na região metropolitana do Rio de Janeiro, na qual 57% dos entrevistados não souberam mencionar nenhum direito que compõe a cidadania. O autor chegou à seguinte conclusão:

A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4ª série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. Os dados revelam ainda que educação é o fator que mais bem explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais bem educados se filiam mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos (CARVALHO, 2013, p. 210).

Ao cruzarmos o nível de escolaridade dos pais da escola João de Barro com a frequência deles às reuniões escolares, a explicação de Carvalho encontra ressonância.

Na quarta pergunta do questionário, os pais poderiam escolher, dentre os dezoito fatores dispostos, os que comporiam uma boa educação. Nesse item, percebemos que o fator “família interessada na escola” deveria ter sido incluído, como o foi para os alunos, para que pudéssemos verificar o grau de consciência que as famílias possuem acerca de sua interferência na vida escolar dos filhos. Vejamos a quantidade de respostas dadas a cada item nas Ilustrações 41, 42 e 43:

ILUSTRAÇÃO 41 – Fatores que compõem uma educação de qualidade

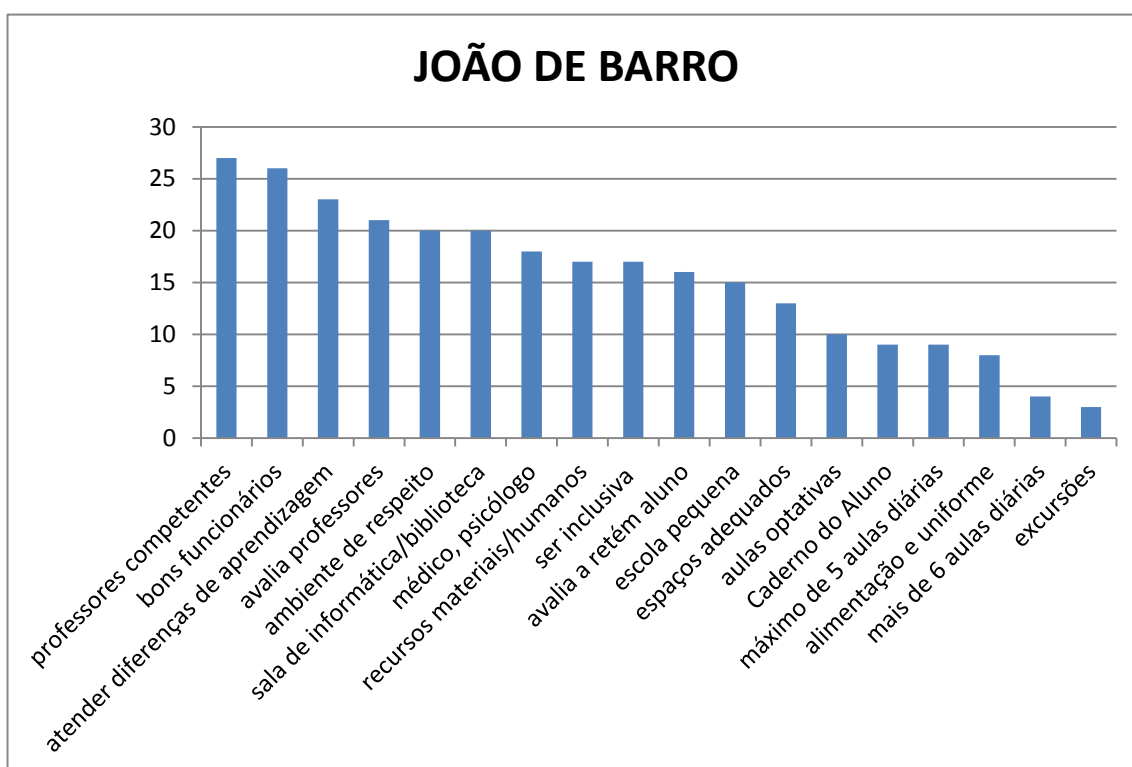
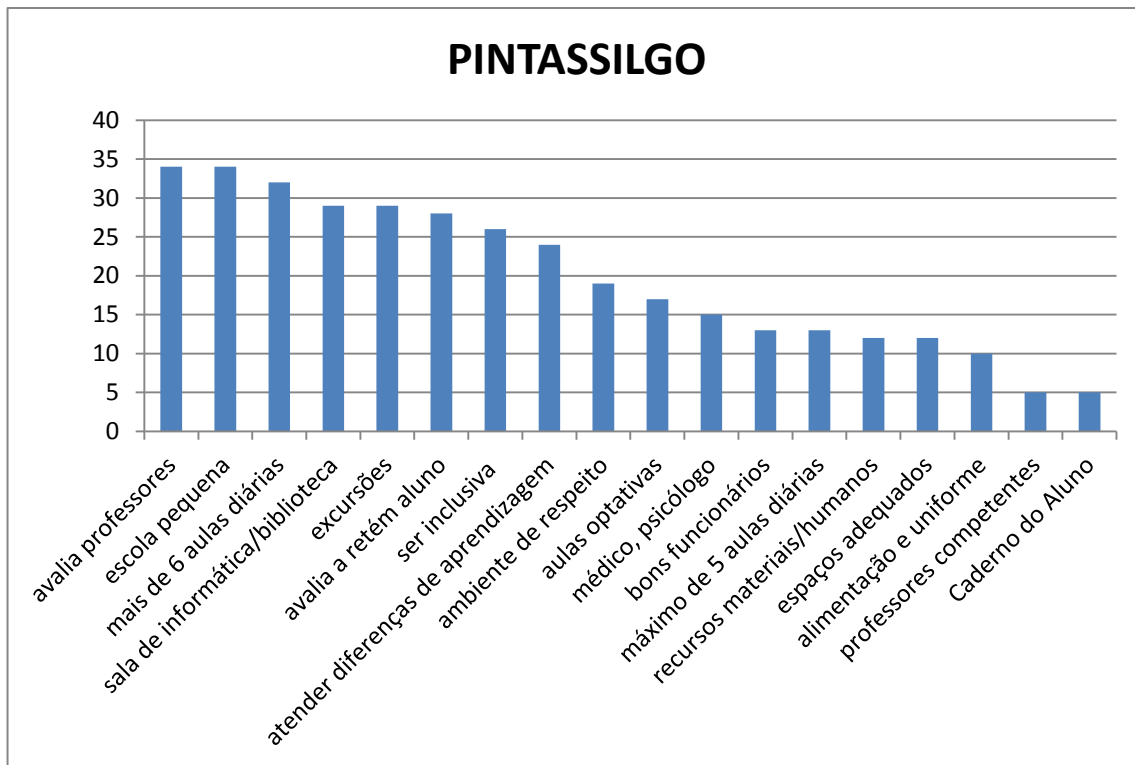
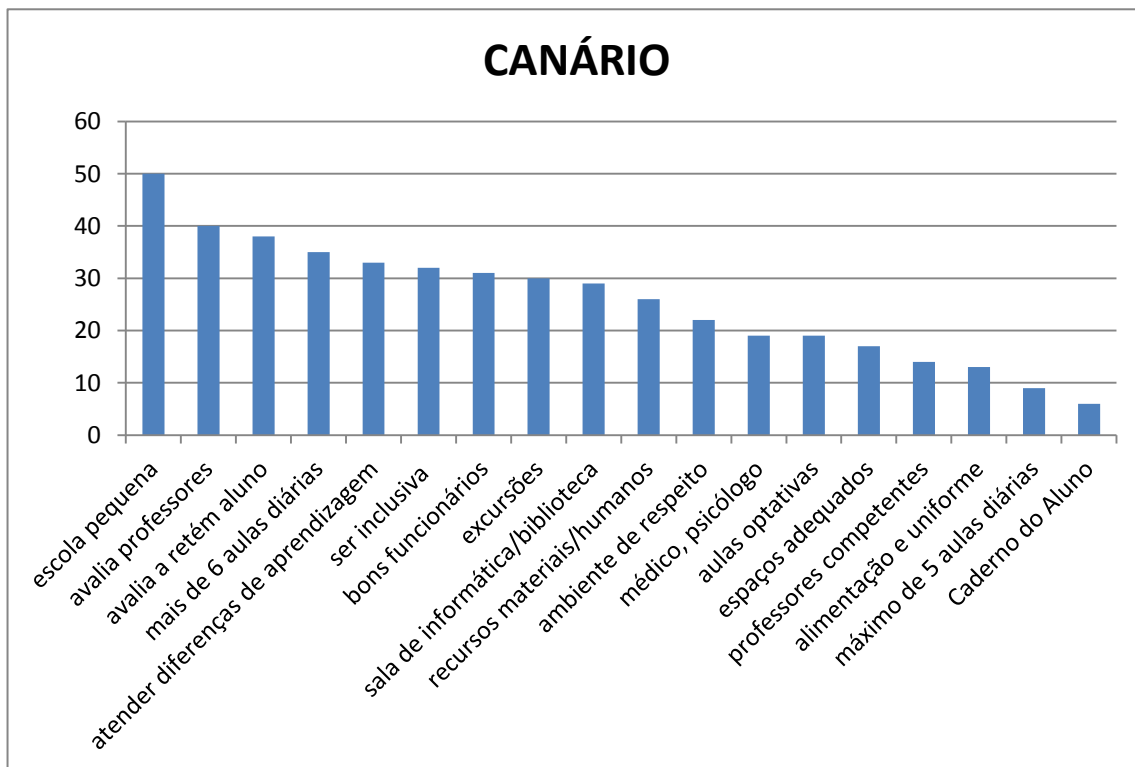


ILUSTRAÇÃO 42 - Fatores que compõem uma educação de qualidade**ILUSTRAÇÃO 43** - Fatores que compõem uma educação de qualidade

É alta a incidência do fator tempo em duas das escolas pesquisadas (Canário e Pintassilgo), demonstrando que os pais valorizam a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Na escola João de Barro, o fator preponderante é a competência dos professores, para além do tempo de permanência. Isso pode indicar que a qualidade do trabalho é considerada mais importante que a extensão do tempo de jornada discente, na opinião dos pais. O fator Caderno do Aluno foi pouco assinalado perante os demais fatores enumerados; em contrapartida, para os alunos, esse fator obteve uma boa classificação, à exceção da escola Pintassilgo.

Nas três escolas, o item “avalia o trabalho dos professores” foi a opção escolhida pela maior parte dos pais se comparado ao fator “avalia o aluno e o retém se ele não foi bem”. Na escola Pintassilgo, a avaliação do trabalho do professor alcançou a primeira colocação dentre todas as opções apresentadas e que poderiam compor uma educação de qualidade. Na escola Canário, esse item ficou em segundo lugar e, na escola João de Barro, em quarto.

Como nas escolas Pintassilgo e Canário houve um percentual significativo de pais que não atribuem qualidade à educação oferecida pela escola (Ilustração 38) e que mudariam seu filho de escola se pudessem (Ilustração 39), inferimos que o PQE, como proposto pela SEE/SP, como uma avaliação institucional, goza de aceitação por parte da comunidade extraescolar nas três escolas. Ele pode responder à demanda da comunidade no que concerne à avaliação do trabalho desenvolvido pelas equipes escolares. A avaliação dos professores não foi mencionada pelos docentes nem pelos diretores como fator de qualidade educacional, conforme vimos anteriormente.

Chama a atenção que o item “avalia e retém o aluno” teve uma incidência maior sobre o “atender as diferenças individuais de aprendizagem” em duas escolas. Deduzimos que a educação é entendida, por alguns pais, como via de mão única, isto é, o professor ensina e o aluno aprende e, se ele não aprende, “reprove-o”. Uma das hipóteses por nós levantadas seria a de que os pais atribuem a responsabilidade pela não aprendizagem aos alunos, como uma falta de esforço do discente. Se assim o for, a ideologia das mesmas oportunidades educacionais está posta e “só não progride quem não quer”. Na subseção 4.2.1, veremos que o acesso aos níveis superiores de ensino depende da capacidade de cada um, de acordo com a LDBEN, mas a sociedade não pode se esquecer de que se as oportunidades educacionais são diferentes. Se o capital

cultural não é o mesmo, de família para família, a desigualdade já está posta desde o início – trata-se de uma corrida de desiguais para conseguir uma vaga no mercado de trabalho ou nas universidades. Outra hipótese é amparada em Sousa (2007), que destaca, em pesquisa realizada com base em estudos divulgados sobre a aprendizagem dos alunos em escolas organizadas em ciclos, que

as famílias tendem a ter dificuldade para compreender a organização não-seriada de ensino e manifestam temor de que os filhos passem pela escola sem aprender; consideram que o programa da não-reprovação indica um descaso da escola com seus filhos, o que revela uma incompreensão da lógica da avaliação da proposta” (SOUSA, 2007, p. 7).

De acordo com essa perspectiva, a escola não cumpre sua obrigação com o processo educacional, deixando o aluno à revelia desse processo por não atendê-lo em suas necessidades individuais.

4.2 – A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA SOCIAL

Claus Offe e Volker Ronge afirmam que o Estado procura compatibilizar os interesses de todos os membros dentro de uma sociedade capitalista, atuando com uma autonomia relativa. Para os autores,

o Estado nem está a serviço nem é “instrumento” de *uma* classe contra a outra. Sua estrutura e atividade consistem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizam as relações de classe específicas de uma sociedade capitalista. O Estado não defende os interesses particulares de uma classe, mas sim os interesses *comuns* de todos os membros de uma *sociedade capitalista de classe* (OFFE & RONGE, 1984, p. 123, grifo no original).

O Estado, como “forma institucional do poder público em sua relação com a produção material” (OFFE & RONGE, 1984, p. 123), caracteriza-se pela privatização da produção, dependência dos impostos, acumulação de capitais privados e legitimação democrática (OFFE & RONGE, 1984). Ele não atua diretamente como capitalista sobre a produção econômica, mas mantém uma infraestrutura necessária para auxiliar essa produção privada: depende do sistema tributário que incide sobre o acúmulo de

riquezas gerado nas relações de troca, recolhendo impostos dos cidadãos, taxas e tributos da produção capitalista, para sustentar o seu funcionamento. Desse modo, o dinheiro que comporá o orçamento estatal como fundo público está diretamente ligado à produção de capital e ao trabalho³².

O poder político só se concretiza por meio do sistema tributário e, por isso, a conexão entre o Estado e o processo de acumulação é muito estreita:

O interesse supremo e mais geral dos detentores do poder do Estado consiste em manter as condições de exteriorização de seu poder através da constituição de condições políticas que favoreçam o processo privado de acumulação. Histórica e empiricamente vemos que essa conexão entre as condições do exercício do poder estatal e a acumulação privada se impõe sob as formas mais variadas e distintas na política (OFFE & RONGE, 1984, p. 124).

O aparato estatal não é um mero executor dos mandos e desmandos de uma classe economicamente dominante, até porque essa classe não é coesa - os segmentos diferem quanto aos interesses pontuais e específicos, podendo ocorrer cisões internas. Nesse sentido, a atuação do Estado torna-se ímpar para mediar os conflitos e manter o funcionamento do sistema.

Mesmo que houvesse a coerência interna da classe dominante, o que empiricamente não se sustenta pela concorrência existente entre as empresas ao disputarem fatias de um mercado instável, a própria estrutura estatal limitaria as possibilidades da atuação dessa classe. Além disso, a legitimação democrática, no Estado capitalista democrático, só é alcançada nas eleições, com a participação de toda a população, independentemente de sua classe social. Os representantes eleitos governam “soberanamente” dentro de limites impostos para a manutenção do sistema capitalista. Nisso reside o caráter classista do Estado, e não por ser um instrumento de uma ou outra classe, mas de todas elas, em relações de troca.

A estrutura estatal não é neutra e tem interesse em manter um “desenvolvimento econômico favorável”, protegendo o capital. Por isso, ela seleciona os eventos que podem ser concretizados na sociedade em prol desse interesse máximo (seletividade convergente positiva), reprime os contrários (seletividade convergente negativa) e

³² Na subseção 4.2.2, exporemos a composição do atual fundo público brasileiro destinado à educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

mascara, dissimula essa atuação seletiva com uma aparente neutralidade (seletividade divergente), escondendo a estreita dependência em relação ao sistema capitalista (OFFE, 1984). Dentre os mecanismos internos do Estado, que atuam na seleção do evento que poderá ou não se tornar realizável dentro das instituições políticas, há a *seleção estrutural*. O evento, mesmo realizável, após passar pelo crivo da seleção estrutural, será alvo de outros três filtros: filtro ideológico, filtro processo e filtro repressão. A operação de cada um desses filtros pode ser exemplificada, respectivamente, como a censura direta ou autocensura dos veículos midiáticos, que limita pela via legal (verticalmente pela ação do Estado) ou pela via consensual entre os proprietários e profissionais (horizontalmente) o que poderá ser transmitido à população, assim como os aspectos e formas da notícia selecionada. Nas licitações públicas, o filtro processo direciona as empresas privadas que poderão participar da concorrência pública ao definir critérios para a participação que apenas uns poucos conseguem atender. Por último, mas não menos importante, há o filtro repressão, que atua diretamente sobre os aparelhos repressivos do Estado e, indiretamente, por meio de ameaças (LOPES, 1999).

O Estado necessita da economia para manter o seu aparato legislativo, executivo e judiciário, e a economia precisa da ação do Estado para a preservação do *status quo*. Alguns membros da classe dominante podem ser investidos de poder político por meio das eleições. Isso não demonstra uma relação linear - a submissão do Estado à economia -, mas sim, a ligação bilateral existente entre os dois, na qual a assunção ao cargo político é um reflexo. Contudo, quando a assunção de um indivíduo da classe dominante a um cargo público se dá por indicação de uma pessoa ou grupo, como nos “cargos de confiança”, a relação de dependência do Estado à economia mostra-se latente, abalando a legitimidade democrática gozada pela instituição com a população. Por isso, em alguns países, essa indicação é limitada a um percentual e a determinados cargos estatais.

A legitimação democrática do Estado assume a forma de um governo democrático-representativo com um conteúdo dado pelo processo de acumulação - nesse caso, a acumulação privada funciona como ponto de referência para a atuação estatal, uma característica interna invariável. Essa legitimidade, hoje, sofre uma crise profunda, segundo Castells (2011). Presenciamos a crise da democracia em todo o

mundo porque, com a sua institucionalização, os partidos políticos criados elaboram regras para a participação política que são favoráveis aos seus interesses, restringindo a representatividade de partidos minoritários. Uma solução para a crise advém da mobilização e da conscientização popular. Para o autor, o acesso à internet livre por todos os cidadãos, como rede de relacionamento e fonte de informações, possibilitaria isso. O indivíduo perceberia que sua insatisfação é semelhante a de outras pessoas e, na prática coletiva - não por leis ou decretos-, debateria, experimentaria, decidiria, mudaria e proporia uma nova democracia: a das pessoas, não de partidos. Castells (2011) atesta que:

A democracia representativa é reduzida, a distância em relação aos cidadãos aumenta, e a classe política organiza-se como classe própria, como trabalho profissional. Já não importa qual ideologia o político segue, ou se é corrupto ou não. Eles podem dizer: “a política sou eu, a política é o partido e o partido sou eu”. Qualquer tipo de intervenção política tem que passar por essa instância estrutural dos partidos. Em consequência, quando há corrupção, há impunidade [...]. Só quando chegam as eleições os políticos pagam por seus erros. Mas o eleitor deve escolher entre dois menus da mesma cozinha. Porque as leis eleitorais foram construídas para que os partidos majoritários continuem sendo majoritários (CASTELLS, 2011).

Cunha assevera que, no Brasil, a democracia “é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações” (CUNHA, 1995, p. 19).³³

Assim, a política do Estado capitalista pode ser definida “como o conjunto de estratégias mediante as quais se produzem e reproduzem constantemente o acordo e a compatibilidade entre essas quatro determinações estruturais do Estado capitalista” (OFFE & RONGE, 1984, p. 125). Como vimos anteriormente, essas estratégias consistem na privatização da produção, no acúmulo privado de riquezas, na legitimação democrática e na dependência dos impostos.

Seja por meio da coerção, do consentimento ou da força, a política é a tentativa de manter, modificar e reprimir ações perniciosas ao sistema capitalista, como uma forma de intervenção arbitrária engendrada pelo Estado - seu aspecto dinâmico. A política estatal é utilizada pelo Estado capitalista para harmonizar os seus elementos estruturais, ao operacionalizar sua estratégia geral de atuação, que é a de

³³ Esse tema será oportunamente contextualizado.

criar as condições segundo as quais *cada cidadão é incluído nas relações de troca*. Criadas essas condições, como se verifica, todos os quatro elementos constitutivos do Estado capitalista são igualmente considerados. *Enquanto* cada proprietário conseguir introduzir a sua propriedade em relações de troca, não há razão para o Estado intervir no processo privado de alocação. O Estado não tem escassez de recursos materiais, que pudesse ser provocada, por exemplo, pelo não aproveitamento de unidades de valor. Não surge, portanto, o problema da preservação permanente do processo de acumulação (que afinal é apenas o resultado da troca de equivalentes entre proprietários de capital e proprietários de força de trabalho). E, finalmente não há nenhum problema de legitimação ou consenso para as elites políticas, que conseguem estabelecer essa universalização da forma-mercadoria (OFFE & RONGE, 1984, p. 125-126, grifo no original).

O engate existente entre a sociedade política e a sociedade econômica é corporificado na forma-mercadoria “trabalho”. O problema surge na estrutura do Estado capitalista quando “não se dá a incorporação das unidades individuais de valor às relações de troca” (OFFE & RONGE, 1984, p. 126). Os trabalhadores não conseguem entrar em relações de troca com os capitalistas, permutando o seu trabalho por salários e produzem uma paralisação estrutural na sociedade. Nesse caso, há mecanismos corretivos particulares e gerais que entram em ação para a estabilização da estrutura. Como mecanismos individuais, o trabalhador pode aceitar a redução do salário pago pelo capitalista, o qual pode diminuir a jornada dos funcionários quando a produção excede a demanda, etc. Esse tipo de mecanismo de correção automática parece perder a eficácia com o desenvolvimento capitalista (OFFE & RONGE, 1984). Como mecanismo geral, há a política pública estatal, cujo objetivo máximo é colocar todos os proprietários em relação de troca.

A integração do indivíduo no mercado de trabalho é a principal função da política que tem, como desdobramento, a política social:

A política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de *trabalho não assalariado* em *trabalho assalariado*. A tese decorre das seguintes reflexões. O processo de industrialização capitalista é acompanhado de processos de desorganização e mobilização da força de trabalho, fenômeno que não se limita à fase inicial do capitalismo, mas que nela pode ser observado com especial clareza. A ampliação das relações concorrenciais aos mercados nacionais e finalmente mundiais, a introdução permanente de mudanças técnicas poupadoras da força de trabalho, a dissolução das formas agrárias de vida e de trabalho, a

influência de crises cíclicas, etc. têm o efeito comum de *destruir*, em maior ou menor medida, *as condições de utilização da força de trabalho* até então dominantes. Os indivíduos atingidos por tais processos entram numa situação na qual não conseguem mais fazer de sua própria capacidade de trabalho a base de sua subsistência, já que não controlam, seja em termos individuais ou coletivos, as condições de utilização dessa capacidade (LENHARDT & OFFE, 1984, p.15, grifo no original).

O Estado tenta, por meio das políticas sociais, “regulamentar o processo de proletarianização” (LENHARDT & OFFE, 1984, p.22) e atender à necessidade do processo produtivo. Lenhardt e Offe defendem ainda que

a transformação em massa da força de trabalho *despossuída* em *trabalho assalariado* não teria sido nem é possível sem uma *política estatal*, que não seria, no sentido restrito, “política social”, mas que da mesma forma que esta, contribui para integrar a força de trabalho no mercado de trabalho (LENHARDT & OFFE, 1984, p.17, grifo no original).

A política social deriva da política econômica, mas “se vinculada com a distribuição da riqueza e da renda, fica anulada, pois os instrumentos a que pode recorrer não são suficientes para atuar sobre tais dimensões” (COHEN & FRANCO, 1993, p. 21) - ela subordina-se à econômica. Conforme afirma Saviani, “a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas” (SAVIANI, 2004, p.118). Nesse sentido, as políticas sociais operam de três maneiras distintas, segundo

as exigências admitidas para a reprodução do capital e as necessidades humanas socialmente sancionadas. O investimento nas políticas sociais pode ter um caráter preventivo (que busque a minimização de problemas sociais graves), compensatório (agindo para o amortecimento de problemas sociais) ou redistributivo (transferência de renda para população à margem do sistema) (LOPES & MALFITANO, 2007, p. 233-234).

Seja com seu caráter preventivo, regulatório ou redistributivo, a política social possui vários desdobramentos para abarcar os diversos problemas da nossa sociedade. Como um desses desdobramentos, em que política é entendida como a “arte de

administrar o bem comum”, há a política educacional brasileira (SAVIANI, 2004, p.1). Mais abrangente que a legislação proposta para organizar a área, ela demanda planejamento e financiamento de programas governamentais (SHIROMA, 2002).

Offe & Ronge (1984) afirmam ser um erro pensarmos a política educacional estatal como uma resposta a uma demanda específica dos capitalistas:

Como se vê, essa estratégia mais geral do Estado capitalista não visa em absoluto a uma proteção especial a um certo interesse de *classes*, mas sim ao interesse geral em todas as classes, na base das relações de troca capitalista. Por isso seria equivocado – como fazem ocasionalmente certas análises marxistas da economia da educação - interpretar a política educacional do Estado como tendo por objetivo qualificar a força de trabalho necessária para certas indústrias ou formas de emprego. Pois ninguém (e muito menos a burocracia estatal) pode saber que capitalista necessitará de que tipos de qualificações e em que quantidades. Parece mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um *máximo de opções de troca* para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (OFFE & RONGE, 1984, p. 128, grifo no original).

A ênfase na aprendizagem por competências, no aprender a aprender – em que o trabalhador não se forma para determinada especialização, mas adquire capacidades que o habilitam para diversificadas ocupações profissionais, incluindo-o no sistema capitalista, vendendo sua força de trabalho em um mundo em constante evolução - , advém da mudança no modo de produção em que o modelo fordista foi suplantado pelo toyotista. Saviani (2008) explica o que vem a ser esse novo modelo:

o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade (SAVIANI, 2008, p. 429, grifo no original).

Sendo o planejamento condicionado ao financiamento na área, que é escasso, algumas prioridades são escolhidas pelos governantes em detrimento de outras,

formando a agenda governamental, que é uma das etapas da política. Arretche (2009) afirma que,

ao dispor de recursos públicos e ao implementar políticas públicas, o governo está gastando um dinheiro que não é seu; ao fazê-lo, o governo está gastando o dinheiro do contribuinte. Ora, a probidade, competência e eficiência no uso de recursos publicamente apropriados constituem, em regimes democráticos, uma das condições para a confiança pública (*public confident*) no Estado e nas instituições democráticas (ARRETCHE, 2009, p. 35-36, grifo no original).

Diante do que foi exposto, podemos depreender que o estudo da política educacional torna-se necessário em um regime democrático. O dinheiro que o Estado gasta é da sociedade e o montante arrecadado pelo governo deve ser usado de maneira eficiente, com competência, otimizando sua aplicação em prol da população envolvida.

O grau de tensão existente na relação entre a economia e a sociedade civil é maior ou menor, de acordo com a política estabelecida. Nesse sentido, a importância da política educacional é ímpar por ser portadora de um discurso com função hegemônica. Apesar disso, a política pode ou não ser concretizada na sociedade civil, no contexto educacional, por ação ou omissão dos diferentes atores públicos.

4.2.1 – OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Cabral e Di Giorgi (2012) ao estudarem o direito à qualidade educacional no Brasil, afirmaram que

a presença da educação na Constituição Federal deve ser examinada necessariamente com base nos objetivos expostos no artigo 3º, dos quais não pode estar de nenhum modo afastada: Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CABRAL & DI GIORGI, 2012, p. 119).

A qualidade educacional deve estar associada intrinsecamente a uma melhor distribuição de renda, a uma sociedade em que os cidadãos se respeitem nas desigualdades de sexo, cor e idade, a uma maior participação nas eleições como eleitor ou candidato. A educação de qualidade reverbera em uma maior justiça social e financeira, em pessoas bem esclarecidas quanto aos seus direitos e deveres dentro da nação. Nesse sentido, podemos assegurar que ela forma cidadãos plenos para a construção de outra realidade social:

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade (BRASIL, CONAE, 2013, p. 52).

O artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988³⁴ estabelece a educação como direito de todos, e é dever do Estado e da família promovê-la com o apoio da sociedade. A educação, aqui entendida de maneira ampla, para além dos muros escolares, tem como fins: o pleno desenvolvimento da pessoa humana; o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. É uma educação que não desconsidera o indivíduo e seu desenvolvimento, mas extrapola esse objetivo ao pleitear integrá-lo à sociedade produtiva. Para melhor compreensão desse conceito, será utilizada a análise de Marshall (1967) sobre os três elementos que constituem a cidadania:

O *elemento civil* é composto dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por *elemento político* se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o

³⁴A Constituição Federal de 1988 é denominada de “Constituição Cidadã”, devido ao momento histórico em que foi promulgada, após quase trinta anos de ditadura militar.

parlamento e conselhos do Governo local. O *elemento social* se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (MARSHALL, 1967, p. 63-64, grifo nosso).

O autor afirma que, inicialmente, esses três elementos, ou direitos, “estavam fundidos num só” (MARSHALL, 1967, p. 64), mas com o passar dos tempos, eles se distanciaram: “o divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente - os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX” (MARSHALL, 1967, p. 64), no caso inglês.

Carvalho (2013), ao analisar a construção da cidadania no Brasil desde a sua independência, em 1822, afirma que, aqui, o processo de formação da cidadania foi invertido: primeiro vieram os direitos sociais, depois os políticos e, por último, os civis (ainda inacessíveis para a maioria da população). Para o autor, esse caminho diferente teve como consequência uma cidadania que valoriza excessivamente o Poder Executivo, a “estadadania”, em detrimento da representatividade do Poder Legislativo e da participação política:

O Estado é sempre visto como todo-poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores. A ação política nessa visão é sobretudo orientada para a negociação direta com o governo, sem passar pela mediação da representação. [...] Ligada à preferência do Executivo está a busca por um messias político, por um salvador da pátria (CARVALHO, 2013, p. 221).

Ele enfatiza que,

Se há algo importante a fazer em termos de consolidação democrática, é reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder. A organização da sociedade não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado (CARVALHO, 2013, p. 227).

Quando nos reportamos à CF de 1988, vemos que os objetivos da educação integram os três elementos da cidadania como o ideal a ser alcançado. A formação integral do cidadão é perseguida nessa lei, na qual cidadania é entendida como “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais com respeito aos direitos e obrigações pertinentes ao *status*” (MARSHALL, 1967, p. 76). Nesse sentido, Souza (2005a) afirma que

é preciso entender a centralidade da educação básica para assegurar o usufruto das várias formas de cidadania na sociedade contemporânea. O exercício da cidadania, em suas múltiplas facetas, é o indicador menos questionável do bem-estar social de uma sociedade (SOUZA, 2005a, p. 99).

Cria-se um círculo virtuoso por meio da educação, já que melhorias nessa área geram ganhos sociais que repercutem na eficiência dos investimentos, possibilitando serviços de boa qualidade:

Os ganhos da escolaridade no presente se refletem diretamente sobre a educação de gerações futuras e, indiretamente, através dos ganhos de cidadania, sobre a eficiência dos investimentos sociais [...]. A extrema desigualdade de renda no país é sintomática das limitações existentes a um exercício mais amplo e mais intenso da cidadania, especialmente em seus direitos sociais, como o direito ao trabalho e à vida digna (SOUZA, 2005a, p. 100).

A CF de 1988 enumera os princípios que nortearão o ensino:

Artigo 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade.

A igualdade de acesso está na lei: cumpra-se. Por existirem desigualdades sociais, a lei tem que prever a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos

alunos na escola. O mesmo ocorre com a valorização dos profissionais do magistério: está escrito, temos que valorizá-los. Se não existisse a desvalorização, não haveria a motivação para elaborar leis para “sustentar” essa valorização: planos de carreira e ingresso por meio de provas e títulos. Cabe aqui uma observação acerca do seu inciso VI – gestão democrática do ensino público:

É interessante destacar que no contexto de redemocratização, de forma inédita, uma Constituição brasileira lança os princípios da democratização da gestão do ensino, consagrando que a gestão, especificamente do ensino público deva ser por força da lei, a democrática. Todavia, ainda que se constituía um avanço expressar a preocupação quanto à gestão educacional no texto constitucional é porém restrito o princípio da gestão democrática, determinado somente para a *res-pública*, ou seja, da coisa pública (SILVA, 2008, p.66, grifo no original).

Há necessidade de lembrarmos que existem estabelecimentos privados que são subvencionados, em maior ou menor parte, com dinheiro público, como por exemplo, as faculdades privadas, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) etc., os quais gozam de autonomia administrativa. Na lei, há a coexistência de instituições privadas de ensino, para as pessoas que podem pagar, e de estabelecimentos públicos gratuitos para todos os que quiserem ou não puderem pagar por um ensino diferenciado. Isso acaba por cercear o cumprimento, na íntegra, do inciso II.

Quanto à “garantia de padrão de qualidade”, ela não é explicitada nem detalhada, deixando essa problemática em aberto. Como mensurar a qualidade educacional? O que ‘qualidade’ pode significar para um indivíduo, pode não sê-lo para outro, e o mesmo ocorre com qualquer outra categoria de análise que tenha como base uma valoração. A previsão da garantia de padrão de qualidade na CF torna a sua “oferta irregular ou não oferecimento” como passíveis de uma demanda judicial (CABRAL & DI GIORGI, 2012, p. 121).

O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) tornou-se referência ao “apresentar com clareza os insumos necessários a esse direito” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 8/2010). Esses insumos contemplam desde o prédio até os equipamentos e recursos humanos para atender as diferentes etapas da educação básica, prevendo a progressiva extensão do tempo diário de atividades para o aluno.

Quanto à gratuidade do ensino, importa destacar que ela “pode ser vista não exatamente como uma prestação gratuita ao cidadão, mas como uma contraprestação ao recolhimento dos tributos e impostos pagos” (CABRAL & DI GIORGI, 2012, p. 120), que no Brasil formam o FUNDEB. Segundo o artigo 208 da CF, o dever do Estado para com a Educação consiste em garantir: I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009); II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

No inciso V do referido artigo, claro está que o acesso ao ensino superior dar-se-á de acordo com as capacidades individuais de cada um, ou seja, de seu capital cultural, que difere segundo os recursos sociais e financeiros disponíveis para cada família, favorecendo assim, os já beneficiados. Já o artigo 209 permite que atividades de ensino possam ser desenvolvidas pela iniciativa privada, desde que seu funcionamento esteja autorizado e que se sujeite às normas gerais da educação brasileira e à avaliação de qualidade pelo poder público.

A CF estabelece no seu artigo 214, a elaboração de um Plano Nacional de Educação:

a fim de se obter melhor articulação do ensino em seus diversos níveis. Ao mesmo tempo, a Constituição determinava ações do poder público no sentido de desenvolver algumas metas primordiais: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar de base, a melhoria da qualidade do ensino, a formação para o trabalho, a promoção humanística, científica e tecnológica do país. O prazo estabelecido para a erradicação do analfabetismo acabaria em 1998. Ficou na lei (MARCÍLIO, 2005, p. 346).

A obrigatoriedade da elaboração do Plano Nacional de Educação está instituída com o objetivo claro de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis, integrando as ações do poder público. Para atender aos artigos 210 e 214 da Constituição, o Ministério da Educação e do Desporto estruturou um processo de avaliação em escala nacional com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, com início em 1990. Na opinião da presidenta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no período de 1995 a 2002, Maria Helena Guimarães de Castro, os mecanismos de monitoramento e acompanhamento das informações e políticas mostram-se necessários para corrigir eventuais falhas no percurso e para dar transparência ao que é feito numa democracia, citando como exemplo das ações desencadeadas pelo INEP o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), iniciado em 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, implantado em 1996. Como objetivos do SAEB, Castro (2000) enumera:

- monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica;
- oferecer às administrações públicas de educação informações técnicas e gerenciais que lhes permitam formular e avaliar programas de melhoria da qualidade de ensino;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos resultados dos processos de ensino e das condições em que são desenvolvidos e obtidos (CASTRO, 2000).

A autora afirma que

O SAEB procura aferir a proficiência do aluno, entendida como um conjunto de competências e habilidades evidenciadas pelo rendimento apresentado nas disciplinas avaliadas, abrangendo as três séries tradicionalmente associadas ao final de cada ciclo de escolaridade: a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. Também são aplicados questionários em uma amostra de professores e diretores, obedecendo ao mesmo critério estatístico que assegura a representatividade das redes de todos os estados e do Distrito Federal (CASTRO, 2000).

Pestana (2009) explica o modelo que embasa essa avaliação de sistema:

O modelo CIPP (contexto, insumo, processo, produto) serviu, então, de base para a estruturação de uma avaliação de sistema educacional, uma vez que, com as adequações necessárias, possui amplitude

suficiente para prover informações sobre diferentes aspectos da situação educacional: rendimento de alunos, atuação de professores, supervisores e administradores, eficácia de programas, currículos e processos de ensino, infraestrutura e condições de funcionamento das escolas etc. (PESTANA, 2009, p. 59).

O modelo CIPP é claramente um modelo industrial de linha de produção: o contexto é a escola; o insumo, o aluno; o processo, o processo educativo; e o produto é o resultado nas avaliações externas. Nesse sentido, o contexto, o insumo e o processo são considerados apenas como fonte de informações porque o resultado, o produto, tem de ser alcançado, independentemente das reais condições das escolas.

Apoiados em outros pesquisadores da área, Oliveira e Novaes (2012) analisaram os efeitos dos resultados da avaliação em larga escala sobre a gestão das escolas públicas. Eles assinalam que, nos Estados Unidos, vários estados adotaram a política de *school accountability* (SA). Andrade (2008) esclarece que essa política possui alguns aspectos gerais:

(i) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (ii) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (iii) divulgação dos resultados dos testes por escola; e (iv) adoção como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes (ANDRADE, 2008, p. 443).

Oliveira e Novaes (2012) afirmam que a SA foi implantada sob duas perspectivas: “*consequential states* e *report card states* – onde a primeira refere-se aos estados que adotam um sistema de bonificação/penalidades e, a segunda, aos estados que simplesmente divulgam os resultados das avaliações” (OLIVEIRA & NOVAES, 2012, p. 509). E concluem:

No Estado de São Paulo podemos notar uma similaridade com a política norte-americana, o *consequential states*. Apoiado num sistema de bonificação e não de penalidade, com o intuito de obter bons resultados nas redes públicas de ensino (OLIVEIRA & NOVAES, 2012, p. 509).

Ao modelo CIPP acrescentou-se outro componente: contexto + insumo + processo = resultado + bonificação. A sistemática é a mesma das grandes empresas e

bancos: o indivíduo atinge a meta e recebe uma bonificação - no caso do PQE, recebe-se a BR. Entretanto, não podemos esquecer que o insumo das escolas é constituído de matéria viva, assim como o objetivo.

Acerca da avaliação da educação em larga escala, Heyneman (2005) conclui que “o Brasil fez grandes saltos no campo da avaliação educacional. Organizou em dez anos sistemas de avaliação que levaram 40 anos para serem estabelecidos nos Estados Unidos” (HEYNEMAN, 2005, p. 50). Nosella (2010), sobre a “onda” de avaliações externas em nosso país, afirma que ela alastrou-se no ano de 2003, quando “o Brasil participou pela primeira vez do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA) sendo o Brasil último colocado” (NOSELLA, 2010, p. 31). Vale lembrar que, atualmente, a SA sofre críticas nos Estados Unidos. Em pesquisa divulgada em julho de 2011, não foi comprovada uma relação linear entre o recebimento do bônus pelo professor e um melhor desempenho do aluno, acarretando a supressão, pela cidade de Nova Iorque, dessa política (OLIVEIRA & NOVAES, 2012).

O SAEB contribuiu para a criação de uma cultura avaliativa no país, impulsionando estados e municípios a avaliarem suas escolas como ocorre, por exemplo, nos estados de Minas Gerais, Ceará, Paraná, São Paulo (Pestana, 2009). Na opinião de Castro, isso permitiu “superar a limitação do SAEB que apenas mede o desempenho do estado como um todo e de algumas regiões metropolitanas”. Além disso, “os progressos em usar tais resultados de forma mais criativa não acompanharam o esforço de criar sistemas de avaliação que incluíssem todas as escolas” (CASTRO, 2005, p. 253). No Estado de São Paulo, o SARESP é aplicado em toda a rede pública estadual e em escolas conveniadas (particulares, municipais).

Para Marcílio (2005),

a avaliação externa deve ser compreendida como um indispensável instrumento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional; é um precioso instrumento que produz informação sobre o que se ensina e o que se aprende nas escolas. Os sistemas de avaliação oferecem subsídios para que os gestores de políticas públicas, bem como diretores e professores, efetuem as mudanças necessárias para melhorar a qualidade da educação. Pois bem, as avaliações que se produziram ao longo da década de 1990 mostraram uma realidade educacional sombria, onde o Brasil se situa em posições nada honrosas. Todos os sistemas de avaliação aplicados no país mostraram que o desempenho médio do nosso aluno é extremamente deficiente, resultante do

pronunciado atraso histórico e do fracasso escolar na educação brasileira (MARCÍLIO, 2005, p. 359).

Para essa mesma autora, as avaliações externas fornecem informações sobre o que se ensina e o que se aprende, induzindo mudanças na educação. Saviani (2008) alerta que essas avaliações refletem a mudança do papel do Estado, que as utiliza para regular as ações das escolas:

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um *neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados*. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação [...] e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2008, p. 439, grifo nosso).

Na SEE/SP, essa ênfase na coleta e na disseminação dos resultados é visível com a criação do IDESP, demonstrando que o controle sobrepõe-se à formação, ao processo educativo.

Souza e Oliveira (2003) ao analisarem as avaliações dos sistemas educacionais, no Brasil, evidenciam que “a adoção de uma lógica competitiva como promotora de qualidade, articulada à implantação de incentivos, tende a produzir resultados socialmente injustos” (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 1). Os autores afirmam ainda que:

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (SOUZA & OLIVEIRA, 2003, p. 5).

Nessa mesma linha de raciocínio, Silva (2010) assevera que

Ao conceber a educação como condição de humanização, não podemos aceitar de forma alguma políticas que querem instituir a competição no nosso trabalho. Temos que ficar alertas para não sermos contaminados ideologicamente pelos discursos oficiais e aceitar a competição como algo positivo. Quando nos deixamos contaminar ideologicamente por estes discursos, somos controlados sutilmente, sem que percebamos. A vacina contra esse perigo é a discussão, o diálogo, os estudos constantes. Se nos queremos agindo individualmente, competindo, nossa resposta deve ser a formação de equipes, com um trabalho intencionalizado, articulado e relacionado a objetivos educacionais emancipadores (SILVA, 2010, p. 56).

Para Nosella (2010), “em suma, a cultura do desempenho é a negação da pedagogia como espaço profissional de humanização por meio de atividades ético-científicas” (NOSELLA, 2010, p. 30).

A LDBEN de 1996 disciplina apenas a educação escolar, com as mesmas finalidades dispostas na CF de 1988. A sutil diferença entre o artigo 205 da CF e o artigo 2º da LDBEN de 1996 está na inversão da figura do primeiro responsável por garantir o direito à educação: na LDBEN é a família, e em segundo plano, o Estado. Destacamos, na LDBEN de 1996, o inciso IX do artigo 3º, que estabelece como um dos onze princípios do ensino a garantia de padrão de qualidade, sem entrar em detalhes, sem que seja explicitada. Contudo, no artigo 4º, essa questão é retomada quando os dez deveres do Estado para com a educação escolar pública são enumerados. Vejamos os incisos I, VIII e IX:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade obrigatória; [...] VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino fundamental é colocado acima das demais etapas da educação básica e diferenciado como prioridade para a alocação de recursos públicos, de material escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, o que causa desconforto. Em vez de se dar

a devida importância às diferentes etapas da educação básica e ao nível de ensino superior, prioriza-se apenas o ensino fundamental, como formação básica do cidadão.

Nessa lei, o acesso a esse nível de ensino é um direito público subjetivo: “em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório (...), contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino” (§2º, art. 5º e caput). Tanto os municípios como os estados e o Distrito Federal deverão, obrigatoriamente oferecer, garantir, prover de recursos o ensino fundamental, deixando a educação infantil, o ensino médio e o ensino superior à mercê desse atendimento preferencial. Essa perspectiva contraria o que a própria lei considera, no seu artigo 21, como educação básica: a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, incumbindo-lhe da formação indispensável para que o educando exerça sua cidadania, progrida no trabalho e em estudos posteriores.

Já a qualidade de ensino é entendida como *variedade e quantidades mínimas de insumos per capita*, demonstrando claramente que ela está associada a livros, computadores, quantidade de alunos por classe, quantidade de horas etc., mas tudo em relação mínima suficiente, em quantidades mínimas. A qualidade é consubstanciada nessa lei como mercadorias que poderão tornar o ensino mais eficaz, como uma aplicação em que se gasta o mínimo e obtêm-se lucros retornáveis num prazo exíguo.

Na linha de pensamento de poucos gastos e resultados ótimos, surgem programas pontuais, tais como o Programa Escola da Família (no Estado de São Paulo), implantado em inúmeras escolas estaduais em meados da década de 2000 e, atualmente, em fase de inflexão. Na Escola da Família, a SEE/SP prevê a contratação de um professor educador comunitário ou um vice-diretor, responsável pela coordenação do programa na escola, junto aos alunos universitários. O professor recebe por 25 horas de trabalho semanais, das quais 16 são desenvolvidas nos fins de semanas com atividades voltadas à comunidade em que a escola está inserida. Já as outras quatro horas são para estudo e reuniões com o pessoal da Coordenação Central do Programa, na DEP. O universitário recebe uma bolsa de estudos para custear seu curso, por meio de parcerias firmadas entre a SEE/SP e algumas faculdades privadas. Parte de sua mensalidade é custeada pela faculdade e outra parte, pela SEE/SP. Em contrapartida, ele atua na escola em que foi alocado, nos fins de semana, auxiliando o professor educador comunitário. As escolas que possuem esse programa contam com um segundo vice-diretor, com

jornada de trabalho de 40 horas semanais, que cumpre 16 horas dessa carga horária aos sábados e domingos e 24 horas de segunda à sexta-feira, tendo livres dois dias da semana.

Com a apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, o governo federal buscou executar o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, articulando os diferentes níveis da educação em uma visão integrada, em que as oposições qualidade/quantidade, educação básica/educação superior, entre outras, fossem superadas:

O PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação. Com isso, pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individualização voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada, de acordo com a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, tem que ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional. A visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos. Tal concepção implica, adicionalmente, não apenas compreender o ciclo educacional de modo integral, mas, sobretudo, promover a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e também a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre a Educação Básica, Educação Superior, Educação Tecnológica e Alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente (BRASIL, s/d, p. 9-10).

Como objetivo principal do PDE, podemos mencionar a melhoria da qualidade educacional, para a qual foi criado, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Saviani explica que:

o PDE atrelou a permanência na escola à qualidade do ensino e para isso instituiu o IDEB. Ele é uma composição do resultado dos alunos em avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), com taxas de aprovação e evasão de cada escola (SAVIANI, s/d).

Ou seja, o IDEB “combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de

ensino (4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (BRASIL, 2011)

Além do resultado dos alunos nas avaliações, o tempo de aprendizagem é um fator importante para o cálculo do IDEB. Sua utilização é justificada da seguinte maneira: um sistema educacional que reprova um grande número de estudantes na educação básica não é desejável, tampouco um sistema escolar no qual os alunos concluem o ano, mas obtêm uma baixa proficiência em exames padronizados (BRASIL, 2011). Esse índice prevê metas de curto prazo, de dois em dois anos, e de médio prazo, até o ano de 2022, a serem alcançadas pelas unidades escolares, equiparando o desempenho das nossas escolas ao desempenho médio da educação básica dos países que compõem a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesse aspecto, Zanfelicci (2009) esclarece que a atenção dada à primeira infância pelos países membros dessa organização é tida como um fator positivo, que contribui para melhores resultados em diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno (cognitivo, social, emocional) no decorrer da vida.

Outros fatores contribuem para essa qualidade educacional dos países da OCDE, dentre os quais destacamos a valorização do professor e da educação como um todo, e gastos condizentes com a qualidade almejada: 7065 dólares/aluno no ensino fundamental no ano de 2008 contra 2155 reais no Brasil (PINTO, 2013)³⁵.

Segundo Zanfelicci (2009), no Brasil,

a educação infantil parece necessitar de fundamentos políticos menos assistencialistas e mais emancipatórios que visem consolidar esta modalidade educacional como um direito universal e não como uma benesse concedida pelos governos aos cidadãos mais carentes (ZANFELICCI, 2009, p. 6).

As escolas com os menores índices³⁶ contarão com o auxílio do PDE-Escola, que prevê a realização de uma auto-avaliação pela equipe escolar e a elaboração de um plano de melhoria que aborde seus pontos fracos, para receber apoio financeiro do MEC, objetivando a melhoria dos índices. O IDEB:

³⁵ Palestra “Em busca de uma educação de qualidade em uma federação de desequilíbrio” proferida por Pinto, J. M. R. no dia 27 de junho de 2013, na Conferência Municipal de Educação, em Pirassununga/SP.

³⁶ Os índices variam de 1 a 10.

Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (INEP, 2009).

Segundo o documento oficial, o

PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social (BRASIL, 2011, p. 19).

Saviani também destaca algumas questões pertinentes acerca da avaliação proposta por meio do IDEB:

Há duas questões conceituais. A primeira é que, inevitavelmente, o índice se expressa de forma numérica, o que traz certa confusão na interpretação e na divulgação. É preciso ter atenção na hora de compreendê-lo e introduzi-lo nas redes e escolas. Os gestores têm que entender e saber demonstrar as ações que levaram a sua escola a ter um aumento na nota do IDEB. O crescimento de 3,8 para 4,2, por exemplo, reflete a melhora da qualidade da aprendizagem por que motivo? O que foi feito? O projeto político pedagógico estava consistente? A segunda questão está nas provas usadas no cálculo do IDEB. Os exames nacionais desconsideram as especificidades da aprendizagem em diferentes locais. Com isso, é possível questionar até que ponto eles de fato medem a qualidade. Há ainda outra questão: o PDE tem tantas ações que elas se justapõem e o foco na qualidade se perde pela dispersão de atenções e recursos. Não há como atender à informatização das escolas, ao transporte e à expansão do Ensino Superior e das escolas técnicas simultaneamente com o mesmo grau de investimento e qualidade (SAVIANI, s/d).

Ante a centralidade que a avaliação de resultados adquire no cenário educacional, como base para a elaboração de políticas educacionais, a partir da década

de 1980, muitos autores adotam a expressão ‘Estado Avaliador’ para defini-lo. Segundo Afonso (2009),

esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos (AFONSO, 2009, p. 49, grifo no original).

Para Zanardini (2008), o Estado Avaliador apresenta-se não como um financiador de políticas educacionais, mas como um controlador, regulador e incentivador dessas políticas, em consonância com o discurso ideológico do Banco Mundial, no qual a educação é um incremento para a redução da pobreza de alguns países que contam com seu auxílio financeiro.

Pestana (2009) alega que,

no Brasil, até fins da década de 70, as políticas educacionais estavam voltadas, principalmente, para a expansão do atendimento, demandando, para seu planejamento, uma bateria limitada de informações sobre a localização da população não escolarizada e a distribuição da oferta de vagas. As ações emergentes deste tipo de política consistiam, em sua maioria, na construção ou ampliação de prédios escolares e na dotação dos insumos necessários para seu funcionamento, conforme um modelo que era reproduzido para as demais escolas (PESTANA, 2009, p. 54).

Souza (2005b) esclarece que a mudança de foco nas políticas brasileiras tem como base a atuação e direcionamento do Banco Mundial que, desde os anos 1940, financia projetos na área de infraestrutura, estendendo sua atuação, na década de 1970, aos projetos sociais. O Banco Mundial (BM), criado em 1944, é, na verdade,

um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional de Reconstrução e de Desenvolvimento (BIRD): a Associação Nacional de Desenvolvimento (AID); Centro Internacional para Resoluções de Disputas sobre Investimentos (CIRDI); a Corporação Financeira Internacional (IFC) e a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) (SOUZA, 2005b p. 101).

Até 1979, o Banco adquire o perfil de financiador dos países em desenvolvimento; de 1980 a 1995, ele atua nesses países por meio de programas de ajuste estrutural e, no momento atual, “realiza a correção das políticas de ajuste

estrutural, objetivando dar suporte político ao novo padrão de crescimento, pautado no neoliberalismo” (SOUZA, 2005b, p. 101).

A importância do BM como mentor da área aumenta juntamente com o financiamento concedido, que passou de 1,6%, no período de 1976 a 1983, para 29%, de 1991 a 1994, visto que a educação é tida como estratégia para o desenvolvimento dos países devedores em uma dupla dimensão: “redução da pobreza e requisito fundamental para o aumento da produtividade” (SOUZA, 2005b, p.103), conferindo prioridade à educação básica. Assim, “as concepções educacionais ancoradas nos princípios de equidade, produtividade e redução do estado de pobreza estão subordinadas à lógica da racionalidade econômica” (SOUZA, 2005b, p.107).

De acordo com Souza, “o Banco Mundial influenciou, de forma significativa, a definição da política educacional não só no Estado de São Paulo como no País, desde o final da década de oitenta como fonte financiadora externa de recursos para a educação pública” (SOUZA, 2005b, p. 99). Nesse sentido, consideramos oportuna a análise de Zanardini (2008), cujo excerto reproduzimos abaixo:

O modo de produção capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento, exige e implementa processos e mecanismos de avaliação tendo em vista avaliar e controlar o sucesso ou fracasso das proposições educacionais que implementa. Consoante a esse processo, o Estado avaliador regula o investimento em educação, decorrendo daí a importância dos mecanismos de avaliação tomados em seus resultados como parâmetro de investimento na área. Dessa forma, a avaliação educacional, ademais de servir de mecanismo de controle social, cumpre o objetivo de regular os investimentos em educação. Como subjacente a toda visão de mundo e a toda prática social existe uma ontologia que a embasa e a perpassa, com o processo de avaliação nos moldes dos instrumentos avaliativos em larga escala não é diferente. Seu aspecto é embasar a manutenção de uma estrutura social que se sustenta sobre a exploração do trabalho. Para a manutenção desse *status quo* social, portanto, é imperiosa a realização de uma dupla tarefa: conter em níveis de segurança a barbárie – condição inexorável desse modo de produção – e acenar ideologicamente com a “possibilidade” de desenvolvimento político e econômico para os países considerados não desenvolvidos. A construção dessa possibilidade se apoia, dentre outros elementos nos resultados dos instrumentos de avaliação escolar (ZANARDINI, 2008, p. 22, grifo no original).

Afonso alerta para a outra faceta das avaliações, para além da aprendizagem dos alunos: “as funções simbólicas, de controlo *sic* social e de legitimação política, apesar

de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico” (AFONSO, 2009, p. 19).

4.2.2 – A FONTE FINANCIADORA – O FUNDEB

Com a publicação da Emenda Constitucional nº 53/2006 e da Lei nº 11.494/2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB) foi criado e regulamentado, com vigência até o dia 31 de dezembro de 2020, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A prioridade dada à educação fundamental pela CF de 1988, ao estabelecer que a distribuição dos recursos públicos privilegie o ensino obrigatório (§ 3º do artigo 212 da CF de 1988) e, depois pelo FUNDEF, foi destacada por vários autores como uma das rupturas no sistema educacional nacional. Esse fundo, criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, teve como um de seus objetivos a implantação de mecanismos de transferência financeiras de recursos para as escolas públicas de ensino fundamental, com cooperação entre os governos estaduais, municipais e federal, por meio de fundos contábeis. O FUNDEF não instaurava, no entanto, a distribuição de recursos para as demais etapas da educação básica (educação infantil e ensino médio).

Hoje, com o FUNDEB, cada estado e o Distrito Federal contam com um fundo contábil próprio - 27 ao todo. Os recursos arrecadados são utilizados no âmbito do próprio estado que os recolheu, e sua distribuição é feita entre o governo estadual e seus municípios, tendo como base o número de alunos matriculados em cada rede, conforme o censo escolar, por meio do INEP/MEC. Vale destacar que, independentemente da origem dos recursos, a sua aplicação destina-se aos estados, Distrito Federal e municípios que oferecem a educação básica.

O fundo é constituído por 20% dos impostos discriminados em lei: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICM); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Bens e Direitos (ITCMD); Imposto sobre Produtos Industrializados

Proporcional às Exportações (IPIexp); Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), recursos relativos à desoneração de exportações (LC nº 87/1996); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm), além da complementação financeira da União, para que o valor mínimo anual estabelecido por aluno, em nível nacional, seja alcançado. Vale lembrar que até 10% dessa complementação pode ser feita por meio de programas direcionados para a melhoria da qualidade da educação.

A diferença entre os diferentes fundos estaduais é muito grande. O complemento equipara os estados, nivelando-os quanto ao valor mínimo. O FUNDEB de São Paulo foi estimado em R\$ 2.640,38/ano/aluno, no ensino fundamental, ao passo que outros nove estados (BA, CE, MA, PA, PI, PE, AL, AM, RN) necessitariam da complementação da União para alcançar o valor mínimo de R\$ 1.729,33. Já o FUNDEB do estado de RR foi estimado em R\$ 2.915,43 (1,7 vezes o valor mínimo) (BRASIL, Portaria Interministerial nº 477, de 28 de abril de 2011 – Anexo I).

Esse valor mínimo, baseado nos anos iniciais do ensino fundamental urbano, será a referência para o cálculo ponderado (resultado da multiplicação do fator de referência por 0,7 a 1,3) utilizado nas diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento da educação básica presencial, que abrangem desde a educação infantil até a educação profissional de nível médio. Pinto (2007), ao analisar a política de financiamento da educação no Brasil, assegura que o critério utilizado para ponderar o custo-aluno no FUNDEB

esteve longe de ser o custo real dessas etapas e modalidades. Na verdade o que houve foi uma decisão política que teve como parâmetro a busca de um acordo mínimo entre estados e municípios [...] não há justificativa, por exemplo, para que um aluno de EJA custe menos que um aluno do ensino fundamental, a não ser que se tenha como objetivo oferecer-lhe uma educação de baixa qualidade (PINTO, 2007, 891-892).

O autor conclui que

Acreditamos que os fatores de ponderação devem estar, antes de mais nada, associados de forma objetiva às condições em que a oferta se dará, pautando-se por critérios como: duração de jornada do professor e do aluno, nível de formação dos profissionais, razão alunos/turma,

presença de laboratórios, bibliotecas, entre outros insumos (PINTO, 2007, p. 893).

O CAQi atende a esses critérios objetivos ao prever, de forma concreta, os insumos necessários a uma educação de qualidade. Quando ele é utilizado como referência, percebemos que “a distância entre os recursos do FUNDEB e uma educação com padrões mínimos de qualidade” é grande. Enquanto o FUNDEB estimou em R\$ 1.556,00 o valor mínimo por aluno nos anos finais do ensino fundamental (2010), o CAQi projetou o valor de R\$ 2.681,00 para atender às mesmas especificidades. Ao compararmos o valor do FUNDEB mínimo de 2011 (R\$ 146,00) para os anos finais do ensino fundamental e o valor do CAQi (R\$236,00), distribuídos por 12 meses, com o das mensalidades dos colégios particulares, que vão de R\$ 600,00 a R\$ 1.500,00 (PINTO, 2013³⁷), constatamos que o FUNDEB mínimo está muito aquém do CAQi e do FUNDEB de SP, cujo valor é de R\$ 242,00 e suplanta inclusive o do CAQi.

Do montante do fundo, minimamente 60% deve ser destinado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública, em efetivo exercício. O artigo 40 da lei que instituiu o FUNDEB prevê que

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar: I – a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública; II – integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; III – melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

E estabelece ainda, no seu artigo 41, que “o poder público deverá fixar, em lei específica até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica”. Os demais 40% do fundo podem ser utilizados em despesas de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), na educação básica, de acordo com o artigo 70 da LDBEN de 1996, as quais compreendem: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e de equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens vinculados ao sistema

³⁷ Palestra “Em busca de uma educação de qualidade em uma federação de desequilíbrio” proferida por Pinto, J. M. R. no dia 27 de junho de 2013, na Conferência Municipal de Educação, em Pirassununga/SP.

de ensino; levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; amortização e custeio de operações de crédito visando concretizar algumas das possibilidades estabelecidas no artigo 70 da LDBEN de 1996; aquisição de material didático e manutenção de transporte escolar.

A maior diferença entre o FUNDEF e o FUNDEB é a abrangência. Enquanto o primeiro priorizava o ensino fundamental, o segundo alcança desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, com ampliação do percentual de impostos vinculados para 20%. Portela assinala alguns avanços e problemas do FUNDEF e do FUNDEB, enfatizando a necessidade de aumentarmos o gasto com educação:

O FUNDEF foi uma contribuição importante para resolver dois problemas crônicos. Colocou alguma racionalização no debate sobre gasto, uma vez que estabeleceu oficialmente parâmetro do gasto por aluno [...]. A segunda contribuição foi tornar equitativo o gasto entre estados e municípios no interior do mesmo estado [...]. O FUNDEB corrige uma das principais deficiências do FUNDEF, a de concentrar recursos e, portanto, garantir melhor financiamento apenas para o ensino fundamental. Essa abrangência foi resultado de lutas de parte da sociedade civil organizada, especialmente no que concerne à educação infantil. O aspecto do FUNDEB claramente pior que o FUNDEF é a complementação da União, pois no caso do FUNDEF a previsão era de que a complementação da União elevaria o *per capita* de todos os estados com valores abaixo da média nacional. O inconveniente, no caso do FUNDEF era que a União não cumpria com essa responsabilidade. No caso do FUNDEB [...], a partir deste ano, a complementação estará limitada a 10% do Fundo, conseguindo elevar todos à média nacional ou não. Ambos não dão conta de dois problemas cruciais. O primeiro é combater a desigualdade interestados. Isso leva ao absurdo de termos estados com *per capita* médio quatro vezes maior do que o de outros [...]. A segunda e mais importante limitação é que em nenhum dos dois se conseguiu aumento decisivo do gasto em Educação Básica no País (PORTELA, 2009, p. 13-14).

Ao analisar o gasto público em educação, no ano de 2006, Veloso (2009) afirma que ele:

é de cerca de 4,4% do PIB, o que é inferior ao gasto em educação de alguns países desenvolvidos, como Estados Unidos (5,3% do PIB), Reino Unido (5,5%) e França (5,7%). Por outro lado, nosso gasto em

educação é equivalente ao da Coreia do Sul e maior que o do Japão (3,5% do PIB) [...]. No entanto, como a população em idade escolar no Brasil representa uma proporção mais elevada da população total que em outros países, o gasto por aluno na educação como fração da renda *per capita* é menor no Brasil que nos países desenvolvidos (VELOSO, 2009, p. 11-12, grifo no original).

Diante do tamanho da população em idade escolar e das despesas em matéria educacional, podemos até nos perguntar se não seria necessário gastar o mínimo com o elevado número de estudantes. Isso nos remete, contudo a duas observações: o dinheiro a ser gasto em educação é vinculado constitucionalmente à arrecadação de impostos (artigo 212 da CF de 1988) e o gasto público no ensino superior é maior que na educação básica, superando até mesmo o dos países desenvolvidos nesse nível (VELOSO, 2009). Ou seja, os recursos financeiros são alocados de forma desigual entre os diferentes níveis da educação, priorizando o nível superior, acessado por pessoas que, na sua maioria, tiveram a oportunidade de estudar em escolas privadas ou de realizar cursinhos pré-vestibulares para concorrer às vagas nas universidades públicas.

Com dados colhidos do Produto Interno Bruto (PIB) do ano de 2008, do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2006, e do Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE) de 2005, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 explicita as disparidades existentes entre alguns países (Noruega, Irlanda, Finlândia, Inglaterra, Espanha, Irã, Brasil, Índia, Bangladesh), comparando-se seu PIB, o PIB *per capita*, o IDH e IDE, e assinala:

O Brasil encontra-se na 9ª posição no ranking do PIB mundial, mas quando traduzido no PIB *per capita*, a posição ocupada cai para 45ª posição, que, por sua vez, é mais próxima de seu IDH (70ª) e IDE (76ª) no ranking mundial. Isto permite compreender melhor porque nem sempre é correto afirmar que um país investe o mesmo percentual de seu PIB em educação do que outro e os resultados educacionais são díspares. Na realidade o mais apropriado seria levar em consideração o seu PIB *per capita* [...] melhores resultados educacionais se correlacionam fortemente com o desenvolvimento humano e com a riqueza *per capita* de um país. Oferecer educação de qualidade deve ser, portanto, uma estratégia importante para a construção de um país mais justo e igualitário (BRASIL, 2010, p. 3).

Outra situação é dada quando utilizamos os índices da Espanha: PIB (11ª), PIB *per capita* (26ª), IDH (16ª), IDE (18ª). Uma situação melhor ainda se apresenta para a

Noruega (PIB (41^a), PIB *per capita* (2^a), IDH (2^a) e IDE (1^a)) e para a Finlândia, que ocupou a 53^a posição no PIB, a 11^a colocação no PIB *per capita* e no IDE e 12^a colocação no IDH (BRASIL, 2010, p. 3). A desigualdade na distribuição de renda é gritante no Brasil e repercute no desenvolvimento humano e educacional do país. Silva (2009) enfatiza que “a educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p. 5). Desse modo, uma educação de melhor qualidade pode, sim, reverter esse estado de coisas.

Garcia (2000), em estudo realizado no ano de 1998, sobre o financiamento em educação, afirmou que:

ao contrário do que se diz, gastamos mal porque gastamos pouco e nossos condutores de política educativa continuam dependentes dos decisores das áreas econômicas (GARCIA, 2000, p. 125).

O patamar brasileiro em investimento público com educação ainda é muito baixo, por volta de 5% do PIB, sendo que o gasto necessário seria de 7%, no mínimo (SAVIANI, 2004), para começarmos a dar a atenção merecida à educação. O atual Projeto de Lei para o Plano Nacional de Educação (2011-2020) explicita que o investimento nessa área seja progressivamente ampliado para o patamar de 10% do produto interno bruto do país. Não há educação de qualidade sem o devido e necessário investimento, em curto, médio e longo prazos, que vise à estrutura física e aos recursos humanos necessários.

4.2.3 – A ESCOLA UNITÁRIA

Para atribuir qualidade à educação, devemos possuir alguma experiência anterior nessa área ou ter em mente um ideal de educação a ser alcançado, além de termos que ter clareza sobre a sua finalidade: “para que educar?”. Na lei, ela não está definida, mas estabelecida como uma garantia de padrão de qualidade. A questão torna-se complexa e faz-se necessário conceber, primeiramente, o que é essa qualidade para, depois, decompô-la para medir, aferir, atribuir valor, a fim de saber se o padrão foi ou não alcançado de acordo com os parâmetros estipulados.

O juízo valorativo, em si, não é neutro: ele é subjetivo, depende de quem o exprime e do uso que dele se faz, em qual contexto se insere e quais os parâmetros que utilizamos para aferi-lo. Para alguns, uma atividade pedagógica pode ser ótima, um exemplo de “boas práticas”, mas para outros, a mesma atividade pode receber outros adjetivos. Sabemos que a mudança no plano legal é mais rápida que no plano da consciência dos seres humanos.

Para aprofundar a questão envolvendo a qualidade educacional, mencionaremos a Escola Unitária, de Gramsci, o qual, ao analisar a situação da Itália no final do século XIX e início do século XX, afirmou que, num contexto social marcado pela hegemonia de relações fetichizadas e consciências reificadas, o trabalho industrial moderno é um princípio pedagógico por excelência. Essa escola será apresentada com o intuito de repensarmos o conceito de qualidade educacional em uma sociedade mais humana.

Gramsci acompanhou a crise do sistema de ensino italiano e a proposta reformista apresentada por Gentile, criticando-a por pretender profissionalizar precocemente os alunos das classes dominadas ao passo que a escola clássica, com formação intelectual e humanista geral, era destinada às classes dominantes, num sistema educacional dual. Com o objetivo de romper com esse sistema dual em que as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominavam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada (GRAMSCI, 2004b), ele elaborou uma solução para a crise:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004b, p. 33-34).

Essa escola única inicial de cultura geral substituiria o sistema dual anterior. Todos os alunos, independentemente de suas posses, estudariam na mesma escola e receberiam uma formação humanista, de cultura geral, como base. As escolas especializadas ou o trabalho produtivo seriam etapas posteriores, após a conclusão dos estudos na Escola Unitária.

Como cultura, Gramsci não se refere ao saber enciclopédico, desconectado da realidade:

é preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado (GRAMSCI, 2008, p.39).

O autor resgata o conceito de cultura defendido pelo filósofo alemão Novalis (1772-1801), que nos remete à famosa frase de Sócrates “Conhece-te a ti mesmo”. A cultura seria a organização interior do “eu”, a compreensão do seu valor histórico, de seus direitos e deveres, visando transformar homens comuns em dirigentes. A educação na “escola desinteressada” não estaria voltada para a profissionalização precoce do indivíduo, antes dos 16-18 anos, e, sim, para a formação integral do homem, na coletividade, com uma educação de longo alcance, séria, profunda, classista. O método historicista seria utilizado como forma de vivificar as ciências percorrendo as dúvidas dos homens, no passado, durante o processo de construção do conhecimento, como um método “vivo”, contrapondo-se à cultura abstrata, desarticulada e enciclopédica da classe burguesa:

uma educação essencialmente prática e historicista, que rompe com as concepções metafísicas e abstratas, pois não existe um “ordenador” fora das práticas humanas nem mesmo uma natureza independente da relação com o homem; como também não é concebível o indivíduo humano fora de sua classe social ou fora das lutas entre as classes (NOSELLA, 1988, p.89).

O princípio educativo dessa escola estaria baseado no trabalho industrial moderno. Gramsci compreendeu que o industrialismo era bem mais que um instrumento empírico, pois os operários elaboravam concepções de vida, na labuta diária, dentro das fábricas. O autor colocava-se como defensor da produção e do trabalho industrial - não os do tipo americano, baseados na distribuição desigual de riquezas, exploração e alienação humanas geradas pelo capitalismo-, mas de um novo industrialismo na sociedade socialista. Acreditava que a fábrica iniciava o processo de formação do novo

homem socialista e de sua consciência de classe, e que o sindicato e o partido político a complementavam. O operário da escola da prática produtiva “sentia”, mas nem sempre “compreendia” as relações sociais e econômicas.

Para Gramsci, o trabalho industrial moderno inspirava, também, a escola com seu método disciplinar (com vistas a adquirir a autodisciplina, autonomia e liberdade) e de precisão, além do espírito de solidariedade entre os operários. Assim, idealizou a “Escola Unitária” para atender aos anseios do proletariado, com uma organização em dois graus: o primeiro de três a quatro anos e o segundo com até seis anos de duração.

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária (GRAMSCI, 1982, p.122).

Além de noções instrumentais, já no primeiro grau, o aluno aprenderia noções acerca do Estado, seus direitos e deveres, objetivando a formação de uma nova concepção de mundo. Aqui está a importância da escola para Gramsci: um instrumento que detém uma função hegemônica na sociedade, capaz de colaborar para a construção de outra percepção de vida que se contraponha à concepção burguesa vigente, na “guerra de posições”.

Nessa perspectiva, o estudo é um trabalho e, como tal, necessita de uma aprendizagem gradual acerca das privações, das limitações físicas necessárias para que ele ocorra com a devida concentração e aprendizagem por parte do aluno. Segundo Gramsci (1982), “deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço,

aborrecimento e mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 1982, p.138-139). A disciplina intelectual e a autonomia moral do aluno seriam os objetivos da última fase da escola unitária, na qual ele estaria apto a continuar aprendendo.

Quando Gramsci propõe o ensino das primeiras noções do Estado às crianças, contrapondo-se às concepções folclóricas que existem como senso comum na sociedade, ele imagina a necessidade de certa dose de dogmatismo na fase inicial de aprendizagem do aluno, e isso é um problema a se resolver: como dosar esse dogmatismo sem domesticar os alunos, posto que tanto nessa fase como na posterior o que se quer formar são seres humanos com autonomia intelectual e moral?

O ser humano, com essa educação, seria dotado das mais altas habilidades necessárias à forma produtiva e eficiente, como “Leonardo da Vinci”, que, para Gramsci, é o símbolo da unidade entre tecnologia e cultura humanista.

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1982, p. 137).

A “Escola Unitária”, desse modo, visa à liberdade humana concreta e universal como fim último. Além da finalidade, da organização curricular e do método, a questão do financiamento e da estrutura física e humana da escola, para Gramsci, é fundamental. Sem isso, ela não pode ser concebida como uma escola pública, mantida pelo Estado, que assume as despesas que estão a cargo das famílias:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é

muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc (GRAMSCI, 1982, p.121-122).

Para o autor, tudo deve ser ampliado (organização escolar, o tempo, os prédios, o material, os professores, etc.), de uma forma nunca antes prevista, mas necessária para a educação que se quer realizar. Uma escola-colégio funcionando em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas, áreas adequadas para estudo coletivo, construída para este fim: formar governantes e não trabalhadores em uma escola do emprego.

Manacorda aprova esse tipo de escola, afirmando que

Diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de saber gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a aprender a participar de todos os prazeres humanos. Esta, creio eu, é a sugestão a se ter presente. Para isto se precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos – difíceis de serem determinados sobre o que é necessário ao homem para ser um homem moderno; mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, a radiotelegrafia, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e ao mesmo tempo sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados a gozar todos os prazeres humanos (MANACORDA, 2007, p. 23-24).

Uma escola aberta, viva, que ensine os seres humanos a viver, a produzir e a fruir de suas conquistas e do seu trabalho: não há aqui uma separação entre o trabalhador, o cidadão e o governante. O aluno que será educado nessa escola é um cidadão dotado de todas as potencialidades para o trabalho e para a direção política. Seu trabalho é humanizador; ele detém todas as etapas de sua execução, desde o

planejamento até a fruição dos bens disponíveis, independentemente de sua classe social ou econômica. Ele é autônomo, livre, responsável, criativo; aprendeu a viver em uma sociedade democrática, goza a vida e os bens culturais existentes plenamente e aprecia o belo. A aprendizagem da fruição não pode ser negligenciada numa educação que se espera que seja emancipatória e de melhor qualidade social. Atualmente apenas aos “bem nascidos” é dada essa aprendizagem.

De acordo com Gramsci, somente esse tipo de educação, oferecida à sociedade pela Escola Unitária, seria capaz de emancipar o ser humano das relações fetichizadas e da alienação do processo de produção, tornando-o mais consciente das suas ações e opções, tornando-o mais pleno. Para o autor, o trabalho, também, “procura” a escola para melhor identificar-se, explicar-se, reforçar-se e atuar como princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do ser humano. Essa escola passa a ser escola-do-trabalho, iluminada pelo trabalho e pertencendo ao mundo dele, mas não em nível de objetivos, visto que o objetivo da fábrica não é o mesmo da escola e vice-versa.

Os operários são seres humanos completos, dotados do direito de escolha quanto às diversas possibilidades postas para realizar melhor suas individualidades de maneira produtiva. Assim, a educação das massas deve ser enraizada no senso comum e atingir uma maior criticidade com a reflexão sobre os fatos sociais e os meios de transformá-los em reconstrução social.

Na Escola Unitária, o aluno, por adquirir a capacidade de trabalhar intelectualmente e manualmente, de maneira harmônica e integrada, superaria as relações fetichizadas e a alienação (reificação) do processo de produção em prol de uma sociedade mais humana e justa, adquirindo, desse modo, um caráter de educação emancipadora. Colocar os trabalhadores em condições de serem futuros governantes deve ser a preocupação da educação que se quer mais democrática.

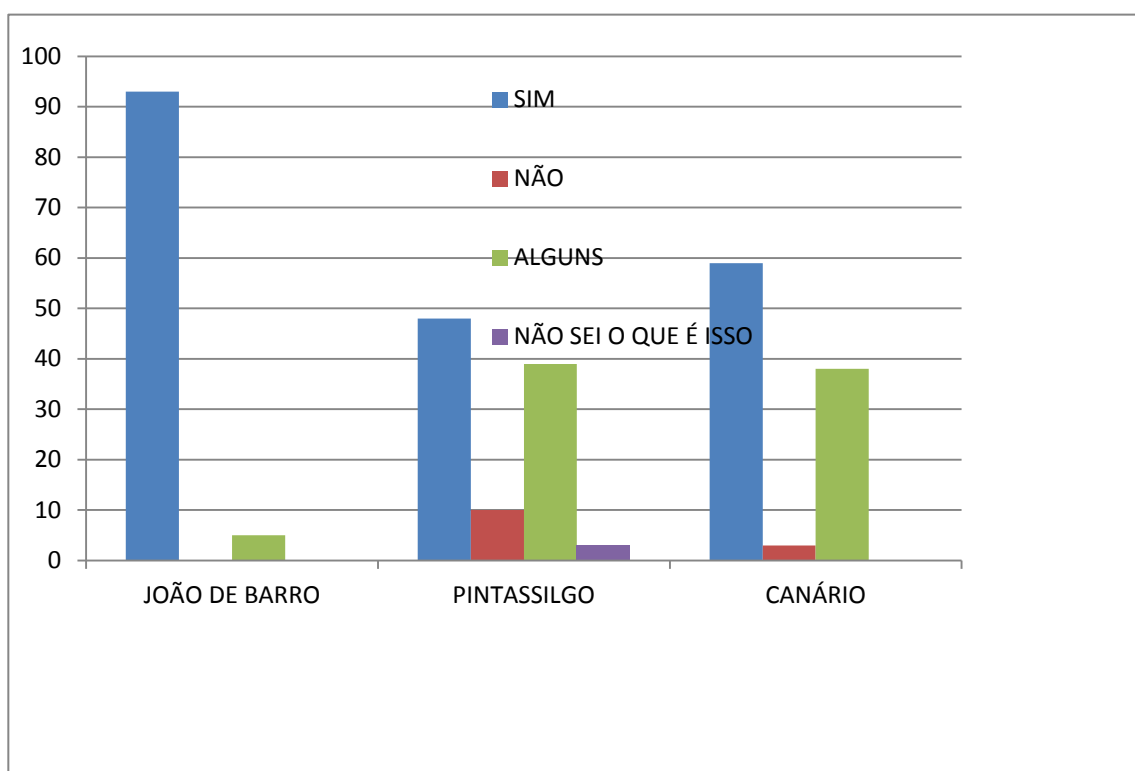
Do estudo depreendido nesta seção, podemos concluir que a educação proposta por Gramsci extrapola a mera preparação para inserir o aluno no mercado de trabalho. Na medida em que visa, para todos os seres humanos, à fruição dos bens culturais disponíveis, nivelando as pessoas pelo alto. É uma educação pública de qualidade, organizada e mantida pelo Estado, que possibilita a participação dos cidadãos nos diferentes espaços sociais, emancipando-os.

SEÇÃO 5 – A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA

Ante a estreita relação estabelecida pela SEE/SP entre o Currículo Oficial e as avaliações do SARESP, as quais compõem o IDESP da escola, buscamos saber se os professores cumprem a obrigatoriedade que lhes foi imposta pela SEE/SE de utilizarem o Caderno do Aluno nas aulas.

De posse das respostas dadas pelos alunos à questão “seus professores utilizam o Caderno do Aluno nas aulas?”, elaboramos a Ilustração 44:

ILUSTRAÇÃO 44 – Utilização do Caderno pelos professores, segundo os alunos



Em todas as escolas pesquisadas, a maioria dos alunos respondeu que os professores utilizam o material (por volta de 90%, 50% e 60%). Constatamos que não existe uma unanimidade de respostas em duas escolas, Pintassilgo e Canário, mas 40% do alunado dessas unidades afirmaram que apenas alguns professores usam o Caderno do Aluno nas aulas.

Na escola Pintassilgo, quase 10% dos alunos afirmaram que os professores não usam os cadernos. No que tange a essa questão, um dirigente entrevistado afirma, em relação ao Currículo Oficial³⁸, que os professores

são muito resistentes. Avalio os registros efetuados nas fichas de acompanhamento das aulas onde o professor coordenador coloca, por exemplo, se o professor usou ou não o material, o currículo e não posso dizer com certeza que eles aderiram ao currículo, que eles gostam. Fizemos muitos HTPCs explicando os princípios do currículo aos professores coordenadores na Oficina Pedagógica; apresentamos as vantagens, e que há situações que podem e devem ser feitas adequações. Sempre ressalto: se tem alguma coisa errada, é preciso corrigir, eles têm de avisar. Nesse grupo, há professores excelentes, mas muito tradicionais. Eles têm bom domínio de classe, trabalham em escolas particulares, mas são resistentes (LINS).

Essa resistência ao “novo” pode ter como possíveis causas a falta de preparo, uma resistência partidária, etc. O fato é que não há uma adesão total dos docentes ao currículo (cadernos), conforme vimos até aqui. Mesmo na escola João de Barro, a totalidade não se revela. Na subseção 1.2, observamos que a relação entre o currículo e as Matrizes de Referência do SARESP é muito estreita. Assim, os professores que utilizam o currículo com os seus alunos aumentam as chances de eles obterem melhores resultados nas avaliações do SARESP, com um conseqüente aumento no IDESP da escola.

O boletim publicado pela Apase, Apeoesp e CPP aponta o traço autoritário e centralizador do governo estadual no processo de formulação e implantação do currículo, sem a participação dos professores, explicando que:

Questionar o que queremos ensinar, nas nossas escolas, não é meramente concordar ou discordar do currículo que foi implementado pela SEE, é preciso tomar as rédeas dessa proposta. Para tanto precisamos atuar como protagonistas e não meramente como implementadores que devem respeitar cronograma, burocracia, conteúdos pré-estabelecidos, que muitas vezes não consideram as especificidades do nosso alunado do Vale do Paraíba ao Pontal do Paranapanema ou dos grandes centros metropolitanos (APASE; APEOESP; CPP; 2008, p.5).

³⁸ Neste texto, utilizamos as palavras ‘currículo’ e ‘cadernos’, e as expressões ‘proposta curricular’ e ‘currículo oficial’ como sinônimas, respectivamente.

Na perspectiva dos sindicatos, os profissionais do magistério são vistos como meros executores de “um produto a ser consumido”. O protagonismo (do grego *proto*: lutador e *agoniste*: principal) deixa de ser considerado como um processo com começo, meio e fim, originado no indivíduo que reflete sobre diferentes alternativas para modificar o seu ambiente, por meio de planejamento e execução. Ele é visto como um fragmento, uma pequena parte desse processo restrito apenas à execução, ao consumo, tirando a autonomia e tolhendo a criatividade dos envolvidos.

Como lemos no fragmento acima, a SEE/SP estava atenta a esse entendimento enviesado de resistência dos sindicatos. Há, assim, um forte indício de que os professores e demais profissionais da SEE/SP se oponham ao cumprimento do Currículo Oficial, talvez, por não terem participado da sua definição. Nas palavras dos sindicatos: “não é meramente concordar ou discordar do currículo que foi implementado pela SEE, é preciso tomar as rédeas dessa proposta. Para tanto precisamos atuar como protagonistas e não meramente como implementadores” (APASE; APEOESP; CPP; 2008, p.5).

Sabendo-se de antemão que o desempenho dos alunos no IDESP é feito a partir de cálculos que levam em conta o resultado nas avaliações do SARESP e o fluxo escolar e, que as avaliações do SARESP são elaboradas com base no Caderno do Aluno, não é de estranhar que a unidade que obteve os melhores índices apareça como a escola em que a quase totalidade dos professores usa esse material. A relação causa-efeito, no entanto, não pode simplificar a complexa realidade escolar, pois, como vimos até agora, outros elementos também interferem nesse desempenho. Além disso, de acordo com as respostas dadas pelos próprios docentes em relação aos fatores que compõem uma educação de qualidade, cabe ressaltar que, nas três escolas analisadas, eles avocaram para si essa responsabilidade como um dos principais fatores. Na escola João de Barro, esse item está posto em primeiro lugar, podendo demonstrar que a escola que assume para si a responsabilidade sobre a educação de qualidade é capaz de conseguir melhores resultados. Não queremos afirmar que apenas isso basta para resolver todos os problemas, mas o esforço do professor para pensar em estratégias positivas, em prol da aprendizagem dos alunos, pode frutificar.

A SEE/SE, nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, contratou professores que não obtiveram a nota mínima necessária em processos de seleção docente por ela realizados,

devido à falta de profissionais. Nos anos de 2012 e 2013, foram admitidos docentes, em caráter emergencial, que não fizeram a prova do processo seletivo. Ao término do contrato de trabalho – que é temporário, com duração de um ano -, não há nenhum tipo de assistência ao professor, que só poderá ser contratado novamente pela mesma secretaria depois de transcorridos quarenta dias do término do contrato anterior. Esse prazo foi estipulado pela Lei Complementar nº 1.163, publicada em 4 de janeiro de 2012, a qual diminui o prazo anterior de um ano estabelecido pela Lei Complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009.

Para Lenhardt & Offe (1984, p. 28), “o trabalho assalariado se torna mais atraente para os trabalhadores, reforçando a sua disposição para o trabalho, na medida em que os riscos existenciais associados ao trabalho assalariado estejam cobertos por formas institucionais do seguro social”. Para esses trabalhadores temporários, não existe estabilidade no emprego, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e Seguro Desemprego. Assim, não é de estranhar a ausência de professores para serem contratados pela SEE/SP, nesse ínterim. A falta de profissionais atinge outros setores da escola, conforme lemos no relato abaixo:

Nós passamos um grande sufoco, em geral, com a falta de funcionário de apoio escolar, professor é um caso à parte porque faltam docentes em algumas disciplinas, como filosofia e sociologia, principalmente, mas já começa a aparecer nos grandes centros, em áreas menos complicadas, provavelmente por causa dos salários. Hoje, os cursos de formação de professores estão desaparecendo das faculdades. Essa preocupação da secretaria com os salários defasados com o Herman [Secretário de Estado da Educação], obteve-se um avanço que acho que vai ser bom até para atrair o pessoal para ser professor novamente. O que prejudicou as escolas foi a questão dos funcionários de apoio, durante muito tempo não foi aberto nenhum concurso. Há dois anos, quando um concurso foi realizado, houve o seguinte problema: com um salário de 600 reais, o profissional fazia a escolha da vaga, ficava dois, três meses; depois encontrava outra ocupação, demitia-se e o cargo ficava vazio de novo. Há dois anos, o estado criou uma forma de contratação temporária até para suprir essa falta. Contrata-se pelo tempo máximo de um ano, por meio de processo seletivo mas, a cada ano, aquele pessoal é substituído por outro (JOSÉ BONIFÁCIO).

Consideramos oportuna a explicação a seguir, dada por um dirigente, quando questionado sobre as escolas prioritárias de sua DE, com os índices do IDESP mais baixos:

Quando vimos nosso índice de cumprimento de metas deste ano comparado com os dos anos anteriores [...], caímos cinco pontos. Mesmo com o acompanhamento da supervisão e da oficina pedagógica, capacitações do diretor e do professor coordenador e reelaboração da proposta, caímos. Há falta de professores habilitados, mas não é só isso; às vezes, não tem ninguém. Muitas aulas deixaram de ser dadas: durante o ano passado, tivemos paralisação e a reposição não é uma coisa de qualidade, quando acontece. Então, tivemos paralisação, mas muitas aulas que foram repostas não produziram o aproveitamento total do aluno. Quando conseguimos um professor, por exemplo, de Pedagogia, ele dá tudo [...] mas o principal não há: recursos humanos competentes. Não temos (LINS).

Novamente se apresenta o problema de falta de professores habilitados para determinadas disciplinas. Na região de Pirassununga, vários cursos de licenciatura foram fechados nos últimos anos e, dentre as hipóteses prováveis para isso, podemos pensar nas questões que estão relacionadas com o indivíduo (por exemplo, o desinteresse do candidato pela carreira, o custo das mensalidades) ou com a instituição (preferência por ofertar cursos à distância em detrimento dos presenciais), entre outras.

Percebemos, em nosso trabalho cotidiano, que a desvalorização social docente é agravada quando o resultado do IDESP é divulgado. Isso é mais perceptível quando a escola possui dois níveis distintos de ensino (fundamental e médio, por exemplo), e alguns docentes recebem o bônus mérito e outros não, causando constrangimento. Esse processo de “culpabilização” não tem origem somente na mídia e na SEE/SP, mas também dentre os pares, nas próprias escolas.

Quanto às avaliações do SARESP, além de pontuais (uma única aplicação ao ano), pode-se dizer que elas não contemplam todas as disciplinas do Currículo Oficial. Nisso reside a necessidade dos professores avocarem para si a responsabilidade de avaliar e acompanhar o processo educacional de seus alunos.

A impossibilidade de nos desirmos de nossos conceitos, prenoções, ideologias, visto sermos seres historicamente situados, leva-nos a perceber a arbitrariedade existente nos recortes curriculares postos à disposição dos alunos, nas escolas públicas estaduais. Acreditamos que é dada uma importância exacerbada à constituição de habilidades e competências dos alunos, dentre as quais se destaca a de “aprender a aprender”, em detrimento de uma sistematização mais densa dos conhecimentos historicamente acumulados.

Esclarecemos que não defendemos a pura memorização ou a “educação bancária”, mas a importância de termos acesso a dados, fatos, personagens históricos, a fim de construirmos conhecimento a partir do que já foi realizado, dando “saltos” cognitivos qualitativos e quantitativos sem termos que, a todo o momento, “descobrir a roda”. Silva (2010), ao estudar a pedagogia das competências, esclarece que “esta concepção pedagógica vem promovendo o esvaziamento dos conteúdos escolares, excluindo milhares de pessoas do direito de se apropriar dos saberes científicos e culturais produzidos ao longo da história humana” (SILVA, 2010, p. 54).

Tanto no Caderno do Professor como no Caderno do Aluno, as aulas já estão preparadas, como uma apostila, facilitando o trabalho pedagógico. Isso não significa que é tirada a autonomia docente em um processo de desprofissionalização e alienação. O professor possui autonomia para trabalhar com o currículo, aprofundando-o e contextualizando-o de acordo com as necessidades do seu alunado. O que falta é um profissional preparado para realizar isso.

A importância dos conteúdos não pode ser desprezada, nem a discussão sobre a finalidade da educação. Nosella (2010) enfatiza:

Os gestores da cultura do desempenho defendem a *neutralidade da escolarização mínima* e argumentam que um bom desempenho escolar permitirá aos futuros cidadãos posicionarem-se politicamente em favor desta ou de outra sociedade. Com efeito, existem valores humanos (e culturais) universais. Entretanto, a pedagogia do desempenho, ao não considerar a possibilidade de outra sociedade, universaliza o mercado e, com isso, exclui de saída o debate filosófico-educacional sobre o sentido último da educação, considerando-o perda de tempo, desvio ideológico da essencial função da escola que, para eles, é inserir o aluno individualmente no mercado (NOSELLA, 2010, p. 33, grifo no original).

Também pudemos perceber, em nosso trabalho diário, que alguns professores não têm condições de discutir o conteúdo da disciplina que lecionam. Não será isso um indício da desvalorização social da carreira docente? Conforme já foi dito, a SEE/SP, por falta de profissionais interessados, contrata candidatos que não obtiveram a nota mínima necessária em processos seletivos. Sem o devido reconhecimento social e financeiro, é difícil encontrar professores com competências técnica e política

disponíveis. O estudo realizado por Durham (2010) sobre a qualidade educacional enfatiza que apenas a melhoria salarial e uma carreira mais atraente não são suficientes:

Em São Paulo, em concurso realizado em 2010, a reprovação em algumas disciplinas chegou a 80% e, na média, atingiu 50%. Os concursos demonstram de forma cabal que os licenciados não dominam sequer os conteúdos básicos das matérias e das estruturas curriculares com as quais devem operar. Não creio que este fracasso possa ser atribuído à falta de interesse dos diferentes governos mas resulta de não termos conseguido atingir a raiz do problema: a formação inicial dos professores. A melhoria do salário e da carreira são igualmente importantes, mas sem que haja professores qualificados, nenhuma dessas medidas terá efeito na melhoria da qualidade do ensino. Mesmo a formação continuada não consegue superar deficiências da formação inicial (DURHAM, 2010).

O grande contingente de professores da SEE/SP foi formado na escola pública; com a melhoria da educação básica, teríamos melhores profissionais. Vale dizer, no entanto, que não é apenas a formação inicial nas licenciaturas que é precária: a escolaridade inicial do indivíduo repercute positiva ou negativamente em sua profissionalização.

A complexidade da problemática que envolve o trabalho docente torna pertinente recuperar a pesquisa de Patto, realizada em 1993, sobre as causas do fracasso escolar nas escolas públicas de primeiro grau. A autora assevera que tanto a organização escolar quanto os professores operam para que os alunos pobres não aprendam, e afirma:

As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. Tudo indica que a tese segundo a qual o professor da escola pública de primeiro grau, principalmente em suas duas primeiras séries, ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal, não encontra correspondência na realidade; da mesma forma, a afirmação de que o ensino que se oferece a estas crianças é inadequado porque parte da suposição de que elas possuem habilidades que na verdade não têm, também pede uma revisão. A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no

mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada “criança carente” traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. (PATTO, 1993, p. 340, grifo no original).

Assim, temos a desvalorização do professor da escola pública, o discurso que deprecia a clientela que dela participa, a precariedade da formação do docente - aspectos que se complementam e incidem diretamente na qualidade do ensino. O professor mal formado, mal remunerado e desvalorizado pode ter menos confiança nas possibilidades de aprendizagem da criança pobre, envidando menos esforços no processo pedagógico.

Em vez de o professor investir tempo, planejamento e trabalho no que tange ao aluno com mais dificuldades para que este avance, ele pode abandoná-lo em relação aos demais, visto que esse aluno “não tem condições mesmo”. Isso gera o mau desempenho, a evasão e, possivelmente, a reprovação do aluno que mais precisava da escola pública para adquirir novos conhecimentos, formando-se, assim, um círculo vicioso.

A escola pública é muito importante para a população que, por décadas, ficou à margem do sistema educacional e, com a quase universalização da educação básica em São Paulo, ela obteve o direito de acesso às escolas. A simples abertura das escolas públicas para toda a população, independentemente de situação financeira, social, credo, etnia já é, por si só, uma qualidade. Um dirigente lembra que

sempre houve uma ansiedade de todos os educadores pela melhoria da qualidade de ensino, desde quando a escola ficou abrangente, desde quando começou a democratização. Então, a oferta de vagas foi muito maior: houve uma diminuição da qualidade, porque é uma escola para muitos e, nesse processo, os alunos vinham de diferentes escolas, com experiências diversas. Foram abolidos os vestibulares para ingresso no ensino médio e para a admissão na 5ª série; com isso, o aluno vinha com diversas experiências de vida, oriundo de diferentes meios e havia um despreparo da rede para receber toda essa diversidade. Assim, eu penso que, a partir daí, nasceu esse anseio de melhorar a qualidade, uma vez que o aluno é muito diferenciado. Foi uma inversão, já que antes a escola tinha qualidade, mas em uma versão diferente: era seletiva, valorizava a memorização e não o conhecimento. Esse foco foi mudado inteiramente (RIBEIRÃO PRETO).

A urbanização e a industrialização incidiram diretamente sobre o aumento do número de alunos matriculados nas escolas públicas. No Estado de São Paulo, a

população urbana saltou de 53% (1960) para 64% (1970) e, posteriormente, para 89% (1991). Ao acompanharmos esses processos, observamos que houve uma intensa expansão da oferta de matrículas (de 1960 a 1975), seguida de uma desaceleração do ritmo de crescimento (1975 a 1985) e uma retomada desse crescimento (a partir de 1985) (PEREZ, 1994, p. 9). A rede estadual consolidou-se como a maior rede de ensino no Estado de São Paulo, no que concerne à educação básica, da 1ª série ao ensino médio. A partir de 1980, houve um incremento das matrículas nas redes municipais de 5ª a 8ª séries (de 2% em 1960 para 10% em 1980), mantendo uma taxa constante no atendimento de 1ª a 4ª séries - por volta de 11% no mesmo período (PEREZ, 1994).

Para acompanhar o crescimento de 43% no número de matrículas em três décadas (1960-90), no ensino fundamental, houve um aligeiramento na formação acadêmica dos professores e arrocho salarial. Os sindicatos foram utilizados pelas categorias profissionais das novas classes médias a fim de defenderem seus interesses econômicos, inclusive por meio de greves (FERREIRA JR & BITTAR, 2006). Após 1970, diferentemente do que ocorria, a nova categoria docente formou-se com membros remanescentes das altas classes médias (movimento social descendente) e, principalmente, com membros das classes médias baixas (movimento social ascendente), esses últimos beneficiados pela massificação da educação universitária privada. Esses movimentos sociais não impediram o processo de proletarização da categoria, influenciando a qualidade de ensino oferecida nas escolas públicas (FERREIRA JR & BITTAR, 2006). A formação aligeirada nas faculdades privadas noturnas, o arrocho salarial e as greves são características do processo de proletarização do professorado, iniciado nesse período, acarretando a perda do *status* social, ao se distanciar das profissões liberais. Nessas condições, o professorado desenvolveu consciência política e incorporou a luta operária. Na opinião de Ferreira Jr. e Bittar (2006),

os professores têm sido sistematicamente acusados pelos ideólogos do neoliberalismo de serem responsáveis pela péssima qualidade de ensino da escola pública como se eles não fossem “produto” da própria lógica capitalista imposta à sociedade brasileira (FERREIRA JR & BITTAR, 2006, p. 13).

Com as Ilustrações 45 e 46, pudemos comparar as opiniões, respectivamente, dos alunos e seus pais quando questionados se o ensino da escola melhorou com a adoção do Caderno do Aluno. Vejamos:

ILUSTRAÇÃO 45 – Opinião dos alunos sobre o Caderno do Aluno enquanto um fator de melhoria da educação

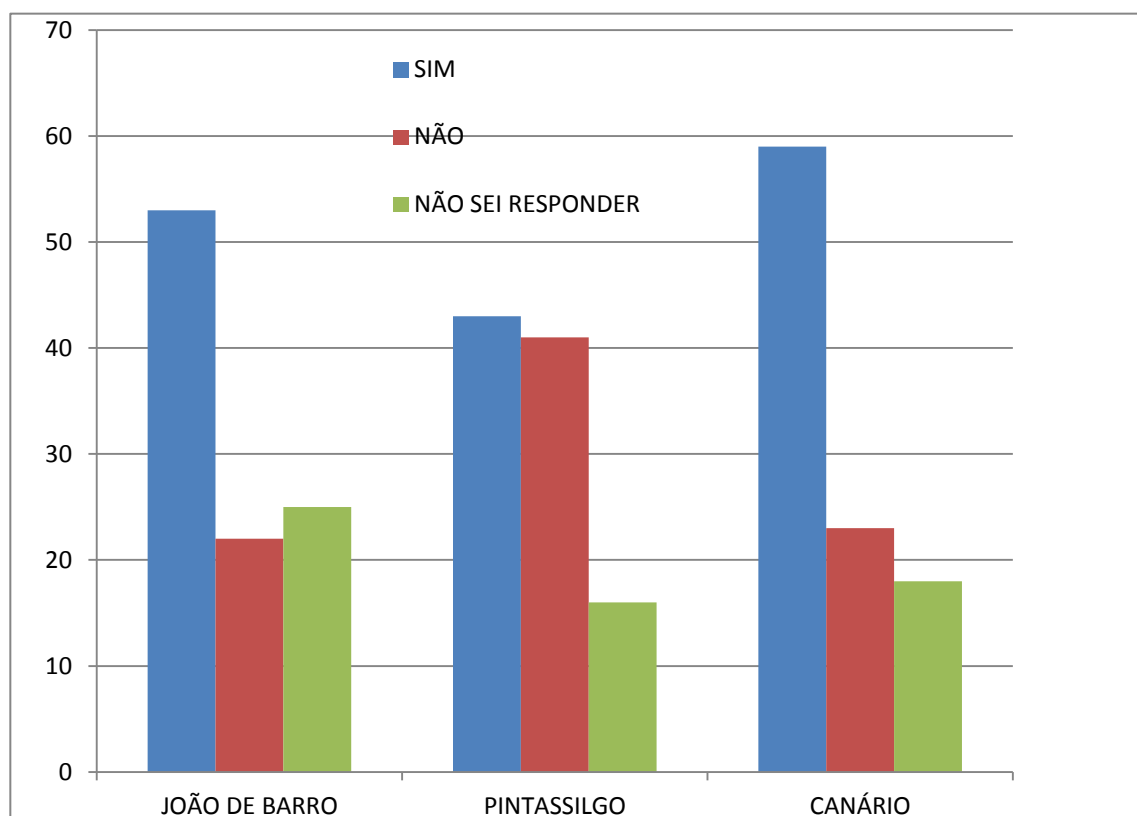
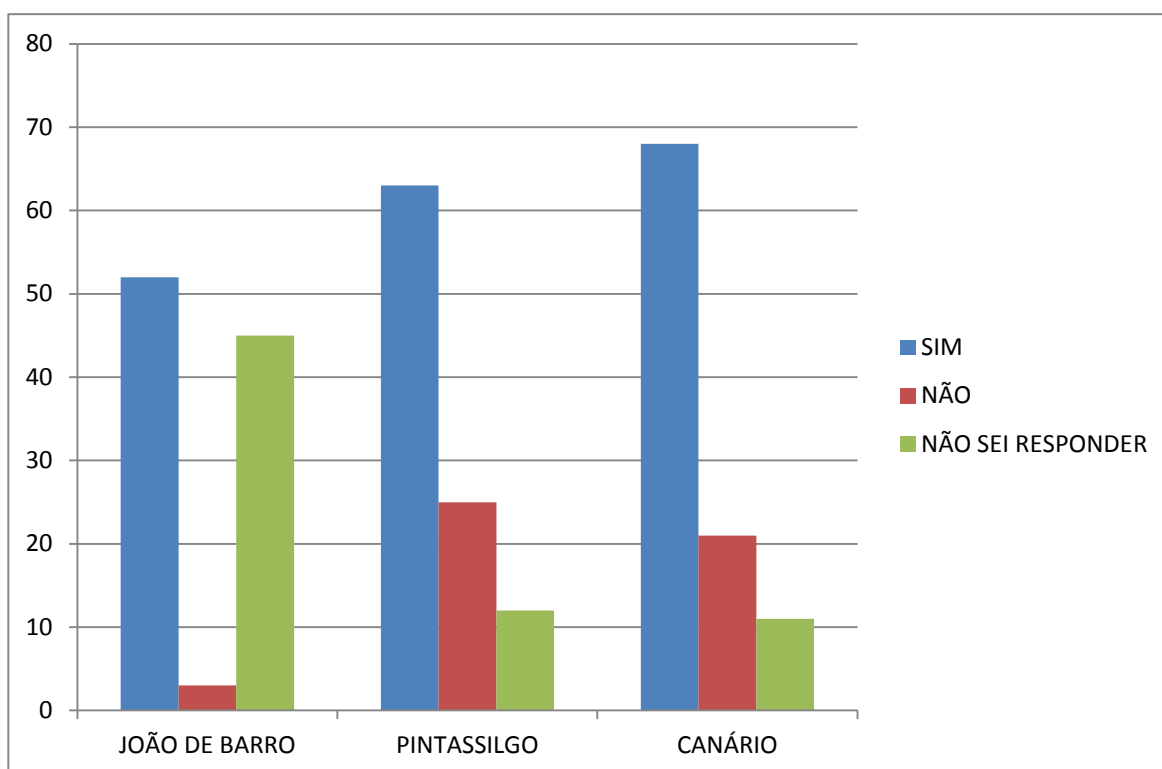


ILUSTRAÇÃO 46 – Porcentagem de respostas dadas pelos pais sobre se há relação entre a qualidade educacional das escolas e o Caderno do Aluno



O Caderno do Aluno mostrou-se como um material significativo para a melhoria educacional das escolas, na opinião dos alunos e de seus responsáveis. Em média, 25% dos alunos e 15% dos pais responderam negativamente à questão. Comparando-se as Ilustrações 45 e 46 com a Ilustração 44, inferimos que as respostas negativas podem estar relacionadas com os índices de professores que não utilizam o Caderno do Aluno nas aulas, com um rebatimento nos índices das escolas que são divulgados à sociedade.

Na escola João de Barro, houve uma alta incidência de pais que não souberam responder à questão. Expusemos quatro frases afirmativas para que os alunos escolhessem a que melhor respondesse à 11ª pergunta do questionário que lhes foi aplicado: “Por que você acha que esse material é utilizado?” Se o aluno entendesse que nenhuma das frases responderia a contento ao questionamento, ele poderia utilizar um espaço ali existente para que ele escrevesse sua própria resposta. Assim, temos as Ilustrações 47, 48 e 49:

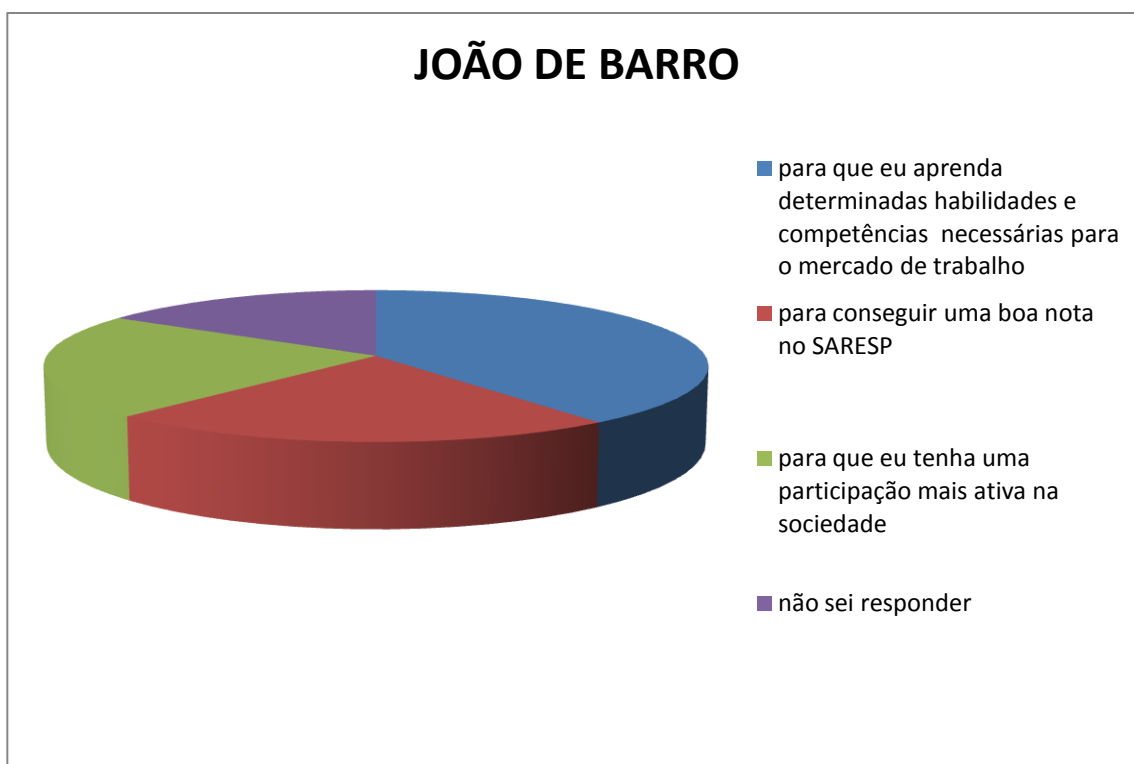
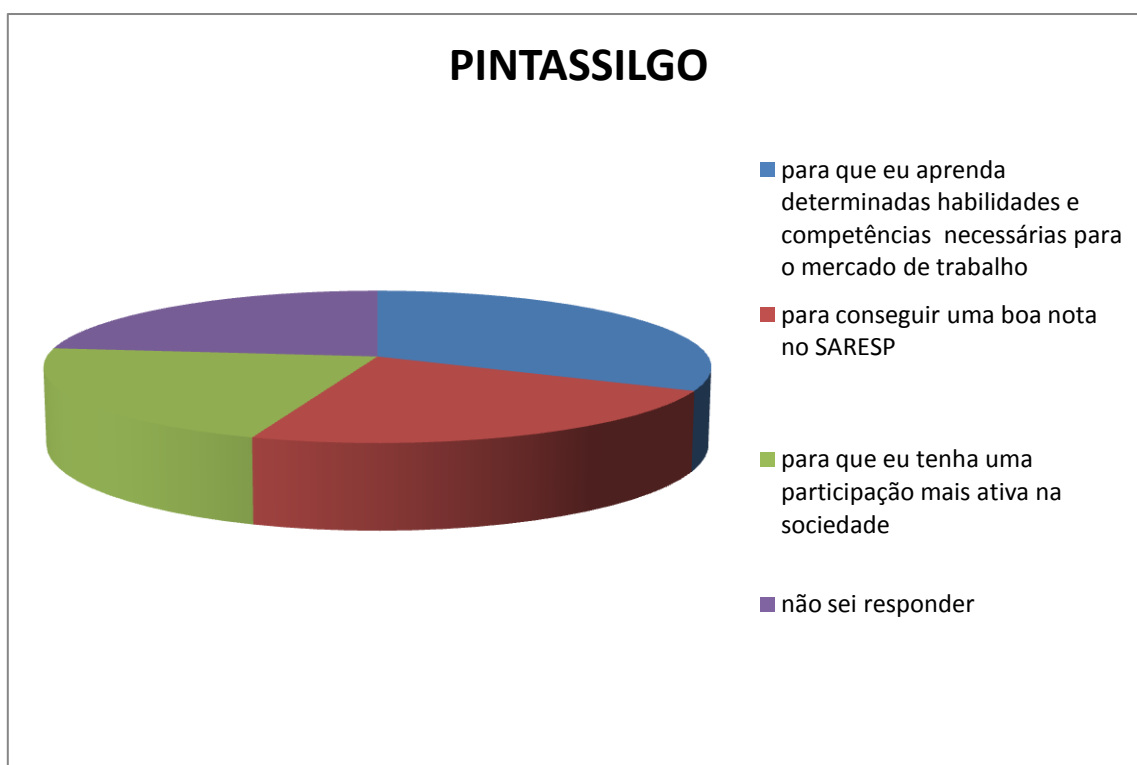
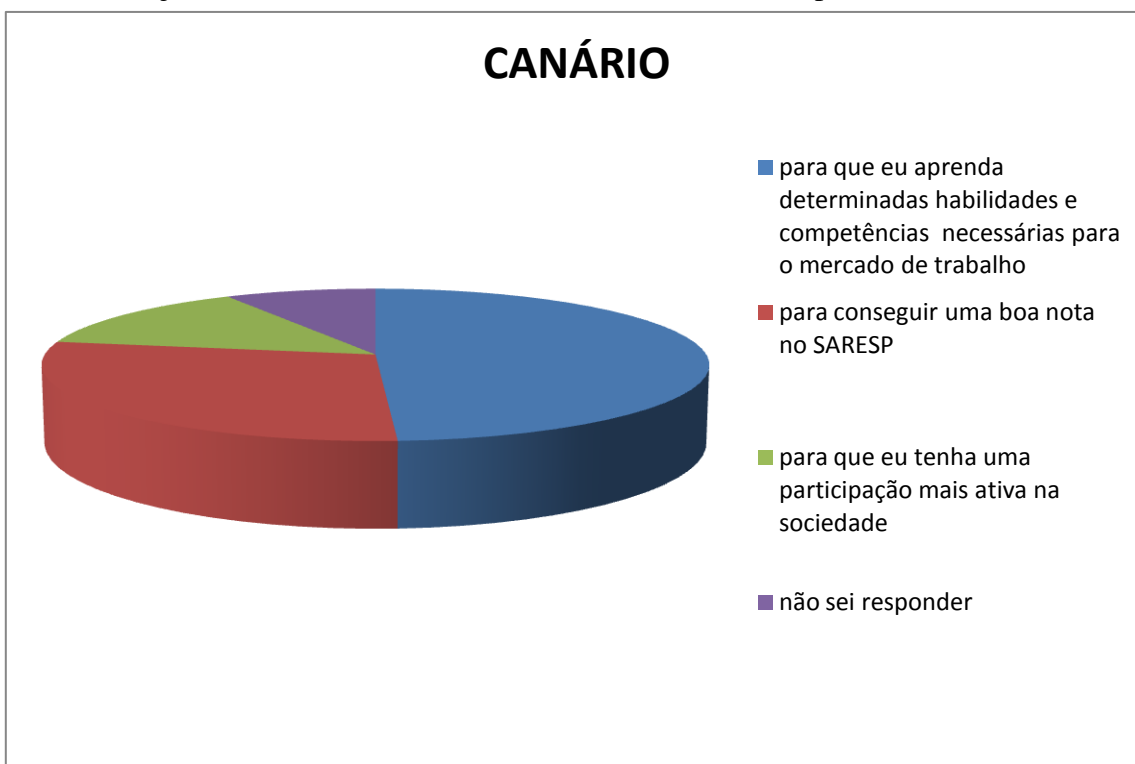
ILUSTRAÇÃO 47 – Utilidade do Caderno (currículo oficial), para os alunos**ILUSTRAÇÃO 48** - Utilidade do Caderno (currículo oficial), para os alunos

ILUSTRAÇÃO 49 - Utilidade do Caderno (currículo oficial), para os alunos

A alternativa que recebeu o maior número de respostas nas três escolas foi “para que eu aprenda determinadas habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho”. A afirmação “para conseguir uma boa nota no SARESP” ficou em segundo lugar.

Na escola Pintassilgo, os quatro itens apresentados obtiveram quase a mesma quantidade de respostas, e essa unidade escolar apresentou respostas mais dispersas quando comparada com as outras duas. A frase “para que eu tenha uma participação mais ativa na sociedade” foi menos referida do que as já mencionadas. Os alunos, na sua maioria, percebem com mais nitidez o nexo existente entre a educação escolar e o mercado de trabalho e, na opinião deles, a participação mais ativa na sociedade não é o objetivo principal desse material.

Lançamos mão de alguns conceitos de Marx, de Marx e Engels e de Offe elaborados em momentos econômicos, históricos, políticos e sociais distintos, com o intuito de aprofundar a análise da função da educação para a sociedade capitalista.

Utilizamos os conceitos de Marx sobre a mercadoria, seu valor de uso e seu valor de troca, com o objetivo de refletir e expor os motivos pelos quais assumimos uma

posição favorável quanto aos autores contemporâneos que afirmam ser a educação hoje tratada como uma mercadoria.

Para Marx, “a mercadoria é de início um objeto externo, uma coisa que satisfaz para seus proprietários uma necessidade humana qualquer” (MARX, 1982a, p.24). A consciência, que se produz na mediação com o meio ambiente e na interação com outros homens, em princípio, é externa, partindo do meio mais próximo, mas sempre como um produto social:

A consciência, portanto, é desde o início um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de mais nada mera consciência do meio sensível *mais próximo* e consciência da conexão limitada com outras pessoas e coisas situadas fora do indivíduo que se torna consciente; é ao mesmo tempo consciência da natureza que, a princípio, aparece aos homens como um poder completamente estranho, onipotente, inexpugnável, com o qual os homens se relacionam de maneira puramente animal e perante o qual se deixam impressionar como o gado; é, portanto, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) (MARX & ENGELS, 1984, p. 43-44, grifo no original).

Não é apenas pela consciência ou pela linguagem que nos distinguimos dos outros animais, mas também pela produção dos meios de vida para a sobrevivência:

pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX & ENGELS, 1984, p.27, grifo no original).

Tanto a linguagem como a consciência e a cultura são consideradas processos históricos condicionados pela ligação do homem com a natureza e com os outros homens. A linguagem, a cultura e a história não pairam sobre os homens, deslocadas do processo de vida material, mas são produtos dessa relação imediata, da criação dos meios de vida para a sobrevivência. A história humana contém, em cada uma de suas fases, o resultado de

uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e entre os indivíduos, que cada geração transmite à

geração seguinte; uma massa de forças produtivas, de capitais e de condições que, embora sendo modificada pela nova geração, prescreve a esta suas próprias condições de vida e lhe imprime um determinado desenvolvimento, um caráter especial. Mostra que, portanto, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX & ENGELS, 1984, p.56).

Isto é, forças produtivas que são transmitidas às novas gerações, as quais podem modificá-las partindo do que foi anteriormente passado como cultura, educação.

Como fruto da consciência humana, que é um produto social historicamente situado, a cultura transmitida pela educação das novas gerações atende a uma necessidade humana. Assim, ela pode, então, ser considerada uma mercadoria, mesmo que não seja, às vezes, materializada em um objeto concreto, como por exemplo, nos relatos orais.

A mercadoria possui um valor de uso e um valor de troca:

Toda coisa útil, tal como o ferro, o papel etc., deve ser considerada sob um duplo aspecto: a qualidade e a quantidade. Cada uma é um conjunto de qualidades numerosas e pode ser útil às mais diversas finalidades. É a utilidade de uma coisa que lhe dá um *valor de uso*. Mas essa utilidade não surge no ar. É determinada pelas propriedades físicas das mercadorias e não existe sem isso. A mercadoria em si, tal como o ferro, o trigo, o diamante etc., é, pois, um valor de uso, um bem. O *valor de troca* aparece de início como a relação quantitativa pela qual os valores de uso de uma espécie se trocam pelos valores de uso de outra. Uma quantidade tal de mercadoria troca-se regularmente por outra tal quantidade de outra mercadoria: é seu valor de troca – relação que varia com tempo e lugar. O valor de troca parece pois ser alguma coisa acidental e puramente relativo, isto é (como escrevia Condillac), parece “residir unicamente na relação das mercadorias com nossas necessidades”. Um valor de troca imanente, intrínseco, à mercadoria parece ser então uma contradição (MARX, 1982a, p. 24, grifo no original).

Para que a mercadoria seja útil, deve ser considerada em termos de quantidade e qualidade; não há como estabelecer uma qualidade no vazio sem a quantidade - por isso, fala-se em *um duplo aspecto* da mercadoria. Dito de outra forma: para que exista qualidade, é necessária a quantidade, a fim de que ela satisfaça a uma finalidade específica, ou a mercadoria não será útil.

Em outra passagem, Marx elucida que “o valor de uso só tem valor para o uso, e se efetiva apenas no processo de consumo. O mesmo valor de uso pode ser utilizado de

modos diversos” (MARX, 1999, p. 57). A mercadoria como valor de uso serve, então, para uma finalidade específica: o consumo humano.

Utilizando essa analogia, quanto ao seu valor de uso, a educação está intimamente ligada à finalidade que o próprio homem, como ser social, faz dela. Esse valor de uso é percebido quando os homens entram em relação com outros homens ou com o meio. Quando usufruímos de um bem cultural, da linguagem ou até mesmo dos menores atos executados, dos mais simples pensamentos, dispomos de instrumentos que nos foram transmitidos pelas gerações passadas, por meio da educação. Ao tratar da mercadoria, Marx enfatiza também que “ser valor de uso parece ser pressuposição necessária para a mercadoria, mas não reciprocamente, pois ser mercadoria parece ser determinação indiferente para o valor de uso” (MARX, 1999, p. 58). Deduzimos de uma dada mercadoria alguns valores de uso possíveis, de acordo com as suas propriedades.

Marx esclarece que “os valores de uso são imediatamente meios de subsistência. Mas, inversamente, esses meios de subsistência são eles próprios produtos da vida social, resultado de força vital humana gasta, *trabalho objetivado*” (MARX, 1999, p.58, grifo no original). Na produção de mercadorias, utilizamos força humana, ou seja, trabalho, que é a unidade com que se medem as mercadorias como valor de uso em uma relação de valor de troca.

Ele explica que,

para medir os valores de troca das mercadorias pelo tempo de trabalho contido nelas, os diversos trabalhos devem estar reduzidos a trabalho sem diferenças, uniforme, simples; em breve, a trabalho que é qualitativamente o mesmo, e, por isso, se diferencia apenas quantitativamente (MARX, 1999, p. 60).

Quando colocadas em relação de troca, as mercadorias são calculadas com base no trabalho humano desprendido para produzi-las, não importando se uma mercadoria é mais trabalhosa na sua produção do que a outra. A base dessa relação é o tempo de trabalho geral objetivado e não o trabalho particular, “supõe-se que o tempo de trabalho contido em uma mercadoria é o tempo de trabalho *necessário* para a sua produção” (MARX, 1999, p. 61, grifo no original). A mercadoria que necessita de um trabalho mais complexo na sua produção tem o tempo de trabalho considerado como uma quantia determinada de trabalho simples, abstrato.

Enquanto o trabalho que põe valor de troca se efetiva na igualdade das mercadorias como equivalentes gerais, o trabalho como atividade produtiva dirigida a um fim se efetiva na infinita multiplicidade de seus valores de uso. Enquanto o trabalho que põe valor de troca é um trabalho *abstratamente geral e igual*, o trabalho que põe valor de uso é trabalho concreto e particular, que se subdivide em infinitos modos de trabalhos diferentes, segundo a sua forma e sua matéria (MARX, 1999, p. 64, grifo no original).

Afonso defende que, “ao nível da escola e da sala de aula não se pode falar propriamente de relações mercantis ou de produção de mercadoria para venda no mercado” (AFONSO, 2009, p. 25). Divergindo desse pensamento, assumimos a posição de que os sistemas educacionais, na economia capitalista, tratam a educação como uma mercadoria com valor de uso e valor de troca, em que este último é estabelecido fora da sala de aula, quando os homens tentam vender sua força de trabalho no modo de produção capitalista.

Enquanto a educação vista como valor de uso instrumentaliza o homem para que ele possa usufruir, gozar, consumir os bens culturais produzidos pela humanidade, como valor de troca ela possibilita que ele estabeleça relações com o capitalista, vendendo sua força de trabalho - enquanto capital cultural, ou seja, como capacidades cognitivas, motoras e físicas adquiridas na educação formal – por salários.

A educação tem seu valor de troca ao preparar os seres humanos para se inserirem no mercado de trabalho. Aí está a importância que Marx atribui ao tempo e ao lugar, visto que as necessidades não são estáticas, e a mercadoria detentora de valor de troca deve acompanhar essa demanda. O mesmo ocorre com a educação, como dois lados de uma mesma moeda: “se, por um lado, a mercadoria só pode vir a ser valor de uso efetivando-se como valor de troca, por outro lado, ela só pode efetivar-se como valor de troca confirmando-se como valor de uso em sua alienação” (MARX, 1999, p.70).

As políticas estatais não são direcionadas para uma ou outra indústria específica, mas direcionadas para compatibilizar as quatro determinações estruturais do Estado capitalista: a privatização da produção, o acúmulo privado de riquezas, a legitimação democrática e a dependência de impostos (OFFE & RONGE, 1984). Há a necessidade de aprofundarmos a consciência cotidiana vigente acerca das finalidades do sistema educacional como resposta a uma demanda do campo econômico, de que “o objetivo da

satisfação da demanda de qualificação da força de trabalho é utilizado como chave para esclarecer o desenvolvimento da política educacional” (OFFE, 1990, p. 15). Discordando dessa afirmativa, podemos indagar se essa necessidade de qualificação da força de trabalho existe realmente e, se existe, até que ponto o sistema educacional consegue satisfazê-la. Ou é o próprio sistema educacional que cria essa “necessidade” no sistema ocupacional, em um círculo vicioso? Algumas das questões aqui levantadas possuem apenas a intenção de servir de ponto de reflexão, com base nos estudos de Offe, para problematizar a relação linear do tipo causa-efeito entre o sistema educacional e o sistema econômico.

Nos processos de industrialização atuais, com o avanço tecnológico, não se exige apenas uma maior qualificação da força de trabalho, mas o deslocamento do trabalhador para funções horizontais, de A para B, de mesmo nível de conhecimento, dentro das empresas (OFFE, 1990). O inverso, então, aparece: como o tempo de escolaridade é uma das medidas da qualificação do trabalhador, quanto mais ele estuda, subentende-se que mais preparado ele esteja para o mercado de trabalho. Assim, o sistema econômico passa a selecionar, dentre os trabalhadores disponíveis, aqueles que possuem uma melhor qualificação, mesmo que ela não seja condição *sine qua non* para a ocupação do posto de trabalho. Tal seleção torna-se vantajosa para o sistema econômico: o capitalista não gastará mais ao selecionar os trabalhadores melhor qualificados. Marcílio, ao analisar a situação brasileira no ano de 2005, constatou que

Sem escolarização, conseguir emprego fica cada vez mais difícil. Hoje, metade dos postos de trabalho com carteira assinada já é preenchida por profissionais que têm no mínimo o ensino médio. A qualificação para as funções de alta gerência e de diretoria requer 17 anos de estudo. A mudança atingiu até as profissões que até há pouco tempo eram menos exigentes. Nas montadoras de veículos, 10% dos operários estão cursando a universidade. Em algumas fábricas, o índice chega a 15%. Entre balconistas de shoppings, já existem 25% de universitários (MARCÍLIO, 2005, p. 342).

Além disso, temos o conteúdo dessa qualificação, que não é inequívoco, segundo Offe:

o espectro do conteúdo da qualificação da força de trabalho sofre uma mudança de forma: deve ser apreendida não uma capacitação concreta

de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. O ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidade e, conseqüentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa para outra (OFFE, 1990, p. 20-21).

A metacapacitação, chamada também de educação contínua, permanente, passa a ser requerida pelo modo de produção capitalista, causando uma ruptura, uma certa autonomização do sistema educacional no que concerne ao sistema ocupacional, por falta de clareza quanto ao conteúdo da formação requerida. Isto posto, coloca-se em xeque a máxima do planejamento educacional:

[a de] que ele realiza a sincronização da qualificação gerada pelo sistema educacional com as condições antecipadas ou projetadas da demanda do sistema ocupacional bem como, de certa forma, com o “estoque nacional de capital (OFFE, 1990, p. 25).

Como a força de trabalho é empregada para produzir objetos concretos e também a mais-valia, que gera o lucro do empresário, “o trabalho assalariado capitalista é, portanto, ao mesmo tempo um processo de trabalho e de valorização. A ele corresponde a diferenciação entre o valor de uso e o valor de troca das mercadorias, resultado do processo de produção” (OFFE, 1990, p.20).

Na opinião dos alunos, o valor de troca, isto é, sua inserção no mercado de trabalho, é o objetivo buscado pela SEE/SP ao implantar o currículo nas escolas. Assim, o sistema educacional responderia à qualificação para o mercado de trabalho.

Offe assevera que

seria realmente espantoso se o planejamento da educação estatal conseguisse aquilo que observadores crédulos lhe atribuem como função real ou consideram como capaz de realizar: especificamente conduzir o sistema educacional e sua produção qualitativa e quantitativa de tal modo que as necessidades de força de trabalho do sistema ocupacional sejam atendidas de forma duradoura e adequada (OFFE, 1990, p. 27-28).

A adaptação do homem “a um mundo em mudança” é a tarefa que se coloca para o sistema educacional, segundo Delors (2001):

uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 2001, p. 89).

De acordo com o autor, o sistema educacional tem de atuar sobre o sujeito para além do aspecto cognitivo, do “aprender a conhecer”, já que outras três aprendizagens tornam-se imprescindíveis: “aprender a ser”, “aprender a viver juntos” e “aprender a fazer”, compondo os quatro pilares da educação para o século XXI. Apenas o ensino de conteúdos, pela escola, não mais satisfaz a demanda do sistema ocupacional e da vida em sociedade. Novas aprendizagens são necessárias, das quais se destacam as que proporcionam o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Para Offe (1990), a política educacional atua para produzir uma aparência de igualdade de oportunidades:

a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação as classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades de vida dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro (OFFE, 1990, p. 40-41 grifo no original).

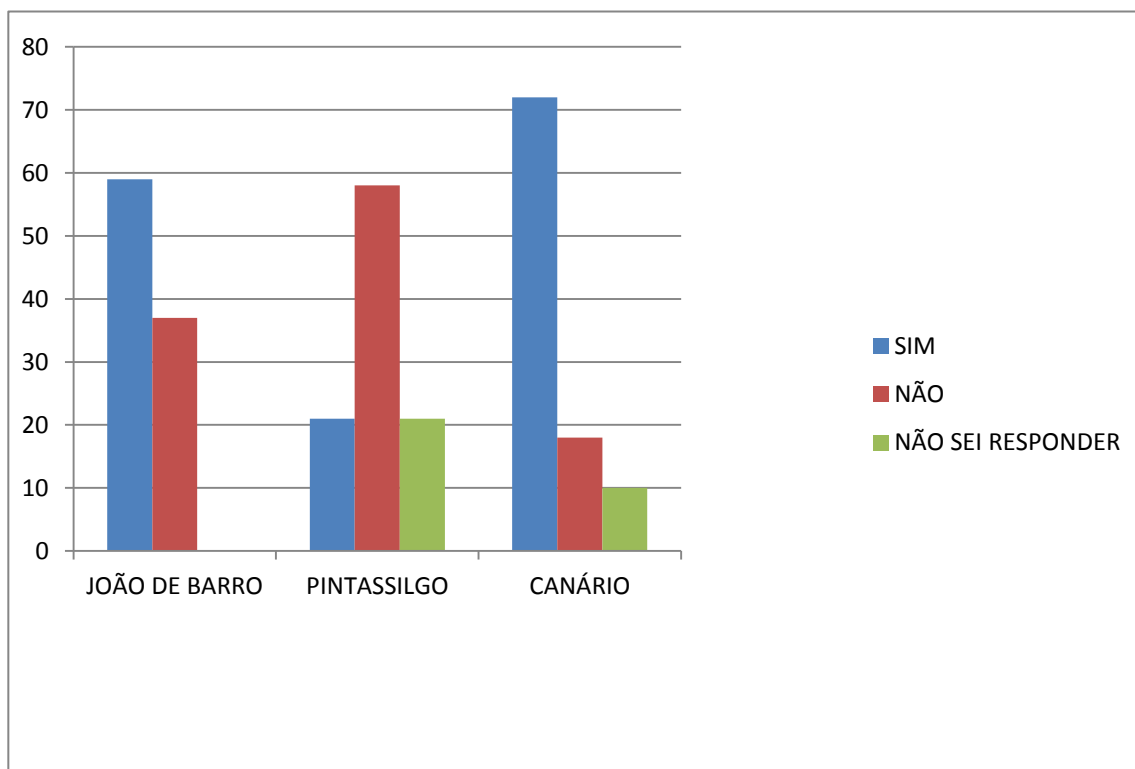
Se por um lado a escola se esforça para atender às novas necessidades ocupacionais que oscilam da noite para o dia, por meio da concepção de aprender por toda a vida, de “aprender a aprender”, por outro, ela também diminui um pouco a pressão dos desempregados sobre o sistema capitalista. Isto é, além de acreditarem que a culpa pela falta de oportunidade de colocação profissional no mercado de trabalho é sua, essas pessoas consideram que não se esforçaram para prosseguir nos estudos. Nessa aparente igualdade de oportunidades, esses desempregados permanecem no sistema educacional por um período de tempo maior, em busca de uma melhor qualificação, por meio de certificados. A premissa da falta de esforço do indivíduo acaba por mascarar os problemas estruturais do modo de produção capitalista, que gera as desigualdades sociais e econômicas, deslocando a discussão do âmbito social para o individual.

A possibilidade de mudar esse estado de coisas reside dentro da própria escola, no trabalho pedagógico, pois o processo educacional tem seu potencial dialético que pode ser desenvolvido. Isso é percebido por um dirigente como uma possibilidade do PQE:

Fazer que as escolas repensem seu trabalho, porque todo ano ela faz planejamento, avalia, fazia, sempre faz. Mas em geral se pegava o mesmo documento do ano passado e não conseguia avançar. Tendo uma avaliação anual que permite comparar, eles começaram a se preocupar mais com isso. Os projetos da escola começaram a adquirir um papel mais importante, eles perceberam que tinham de se movimentar. Geralmente, o desempenho dos alunos está associado ao grupo de professores, e eu não tenho dúvidas disso. Quando uma escola é muito diferente, no seu rendimento, em português e matemática está ligado ao grupo da área que não foi bem, tem que fazer trabalho de capacitação [...]. Outra coisa: ficou clara a importância do diretor isso ficou claro. Dificilmente uma escola boa não tem um bom diretor e vice-versa (JOSÉ BONIFÁCIO).

Ao tabular as respostas dadas à pergunta “Você sabe o que é o IDESP?”, a grande maioria dos alunos pesquisados, nas escolas João de Barro e Canário, afirmaram saber o que essa sigla significa, contra a quase totalidade dos alunos da escola Pintassilgo, que disseram não conhecer o significado ou não saber responder à questão. Observemos a Ilustração 50:

ILUSTRAÇÃO 50 – Proporção de alunos que conhecem/desconhecem o IDESP



Aqui temos claros indícios de que os alunos da escola Pintassilgo são menos informados no tocante às ações desencadeadas na escola que os alunos das escolas Canário e João de Barro. Isso pode ser explicado pela falta de coerência das ações dos docentes no tocante à utilização do Currículo Oficial. Como vimos, pelas respostas dos alunos desta escola, há professores que não utilizam o Currículo Oficial (cerca de 10%). Além disso, a pequena participação dos responsáveis nas reuniões da escola pode ser um fator explicativo para o quase total desconhecimento sobre o IDESP.

Foi solicitado que os alunos lessem a frase “O SARESP serve como instrumento para avaliar o trabalho que é desenvolvido na escola e não para avaliar o aluno” e assinalassem uma alternativa que melhor expressasse sua opinião. De acordo com as Ilustrações 51, 52 e 53, uma grande parte do alunado pesquisado da escola João de Barro entende que o SARESP avalia seu desempenho e, por essa razão, esses alunos sentem-se participantes ativos dos resultados dessa avaliação. Já na escola Canário, a grande maioria dos alunos entende que o SARESP avalia o trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos, o que também ocorre com o alunado da escola Pintassilgo.

Esse entendimento de que o SARESP está associado ao próprio desempenho dos alunos, na escola João de Barro, pode ter sido um fator positivo para sua participação nas provas, levando-os a responsabilizar-se pelo resultado. Teixeira (1954), referindo-se à pedagogia de Dewey, afirma que

O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter *motivo* para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, integrando-a à sua própria vida (TEIXEIRA, 1954, p. 25).

ILUSTRAÇÃO 51 – Objetivo do SARESP, para os alunos, ante a afirmativa de que ele avalia o trabalho desenvolvido na escola

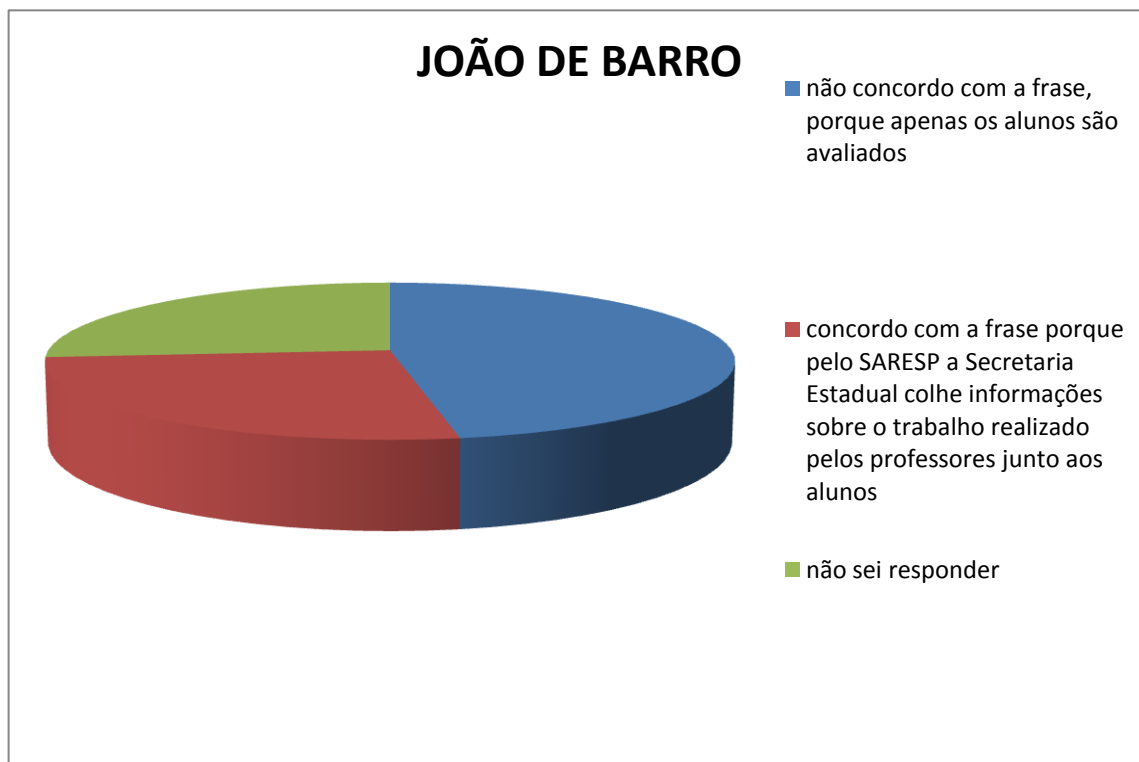


ILUSTRAÇÃO 52 – Objetivo do SARESP, para os alunos, ante a afirmativa de que ele avalia o trabalho desenvolvido na escola

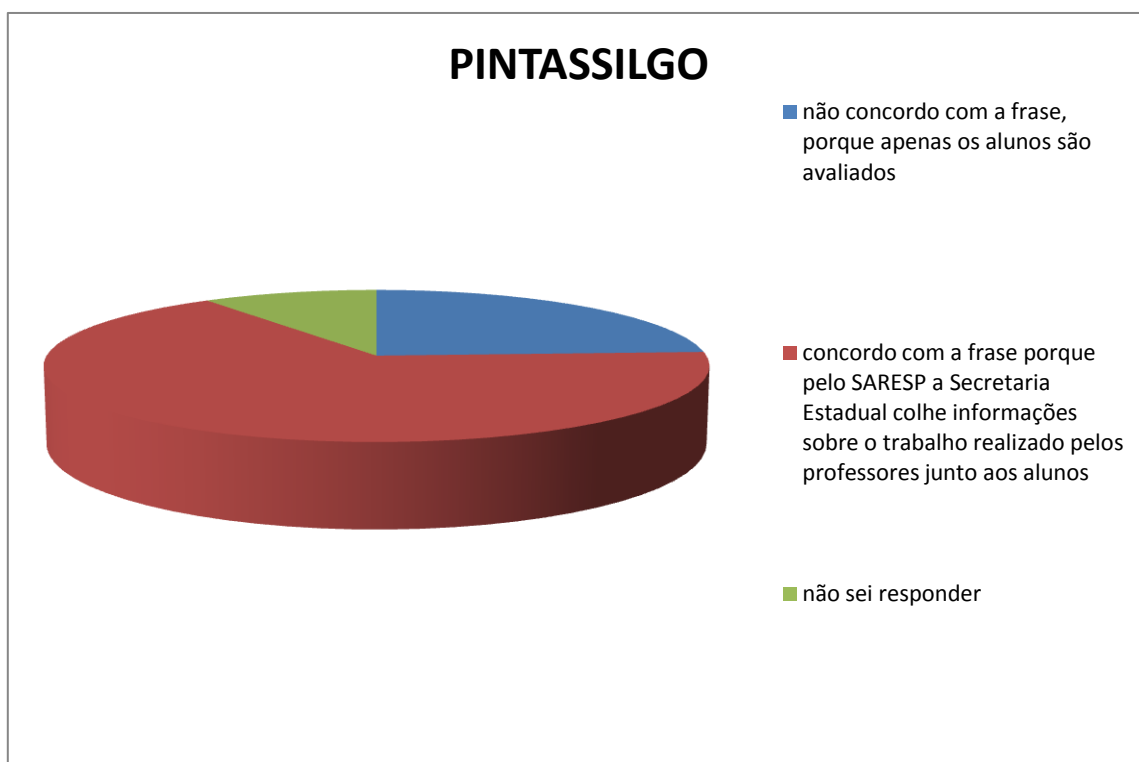
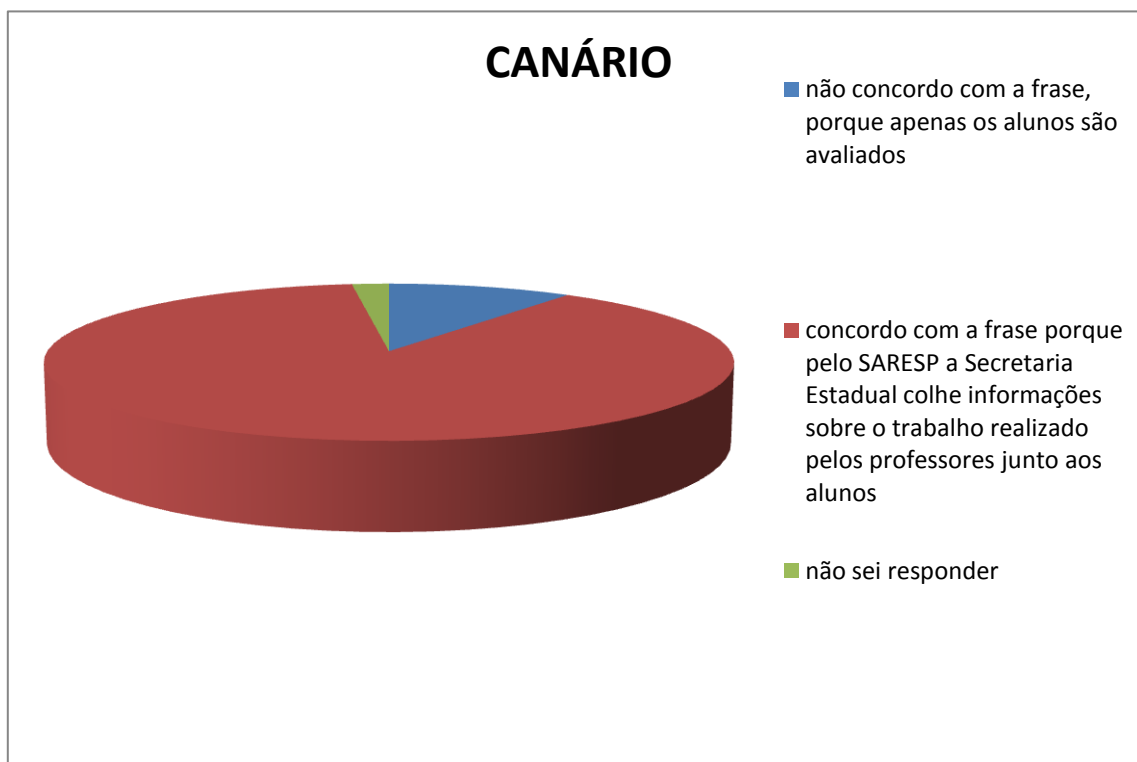


ILUSTRAÇÃO 53 – Objetivo do SARESP, para os alunos, ante a afirmativa de que ele avalia o trabalho desenvolvido na escola



As respostas dadas pelos alunos da escola João de Barro, quando questionados sobre a realização de provas preparatórias para o SARESP, durante o ano, não causam estranheza (Ilustração 54). O que chama a atenção é o percentual de alunos que responderam que fazem essas avaliações na escola Pintassilgo. Ao confrontarmos a Ilustração 54 com a Ilustração 55, cujos dados referem-se à questão “Com que frequência, neste ano, você ouviu seus professores falarem do SARESP?”, percebemos que os alunos da escola Pintassilgo afirmam que fazem provas preparatórias do SARESP, mas eles não apontam uma constância acentuada em relação à periodicidade do discurso docente sobre essa avaliação, como na escola João de Barro.

Apesar de a escola Canário apresentar uma menor constância nesse discurso, comparada com as demais, a média das escolas gira em torno de 80% nesse quesito, apontando a existência de uma organização por parte dos professores para preparar os alunos para o SARESP. Isso também pode ser afirmado em relação à periodicidade do discurso docente sobre as provas da referida avaliação, conforme vemos na Ilustração 55. Poucos alunos afirmaram que seus professores não abordam o tema do SARESP ou que o

fizeram uma ou duas vezes. O discurso docente sobre essa avaliação é ouvido com regularidade pelos alunos, quase todo mês ou semanalmente, nas escolas João de Barro e Pintassilgo, à exceção da escola Canário, onde a regularidade do discurso não é tão acentuada quanto nas demais escolas. Um dirigente de polo confirma isso:

Eu senti que o diretor passou a se envolver mais com o pedagógico, acompanhar mais, a se interessar mais. Essa meta, essa intenção comum de dar certo circula entre o diretor e o vice, os coordenadores, os supervisores, a oficina. E é claro que os professores todos são envolvidos nisso, porque quem tem de semear esse desafio e essa confiança na escola é a equipe gestora. Então, hoje, o diretor se envolve muito mais com o pedagógico. Há anos atrás eu sentia que havia muito mais a tendência do diretor no administrativo, e hoje ele faz o equilíbrio. Esse é um ponto que destaco para falar para você (RIBEIRÃO PRETO).

ILUSTRAÇÃO 54 – Posicionamento dos alunos quanto à existência de provas preparatórias para o SARESP, nas escolas

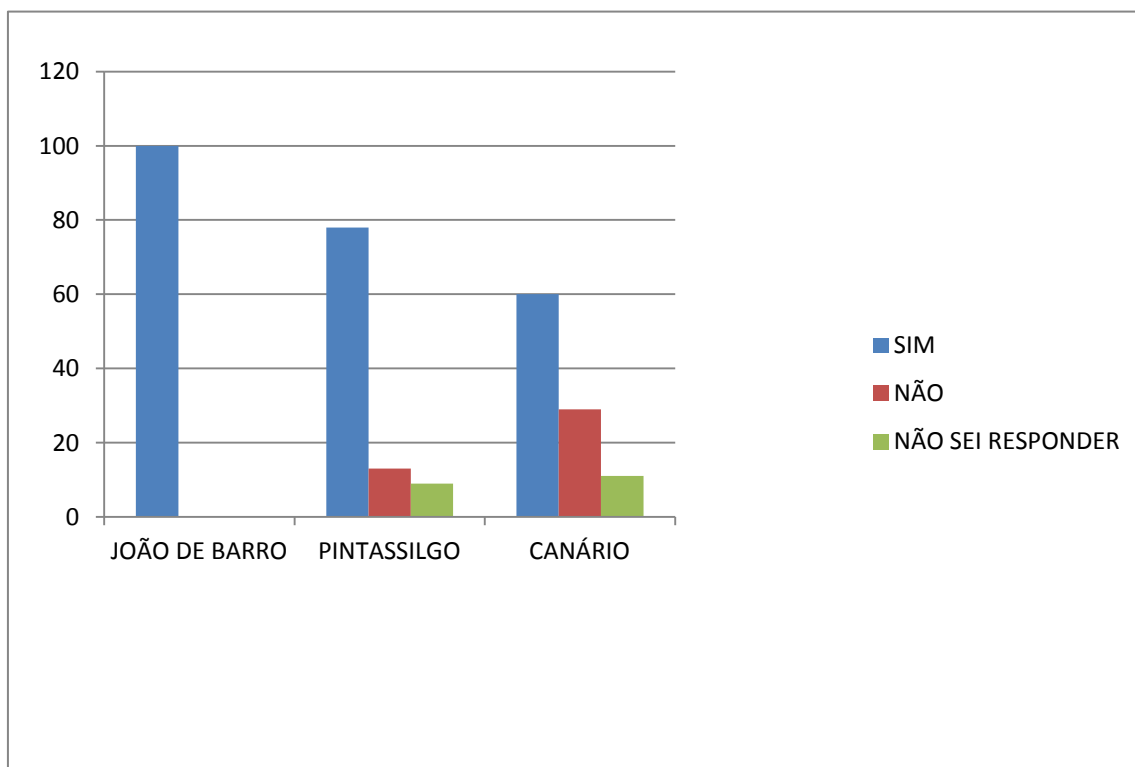
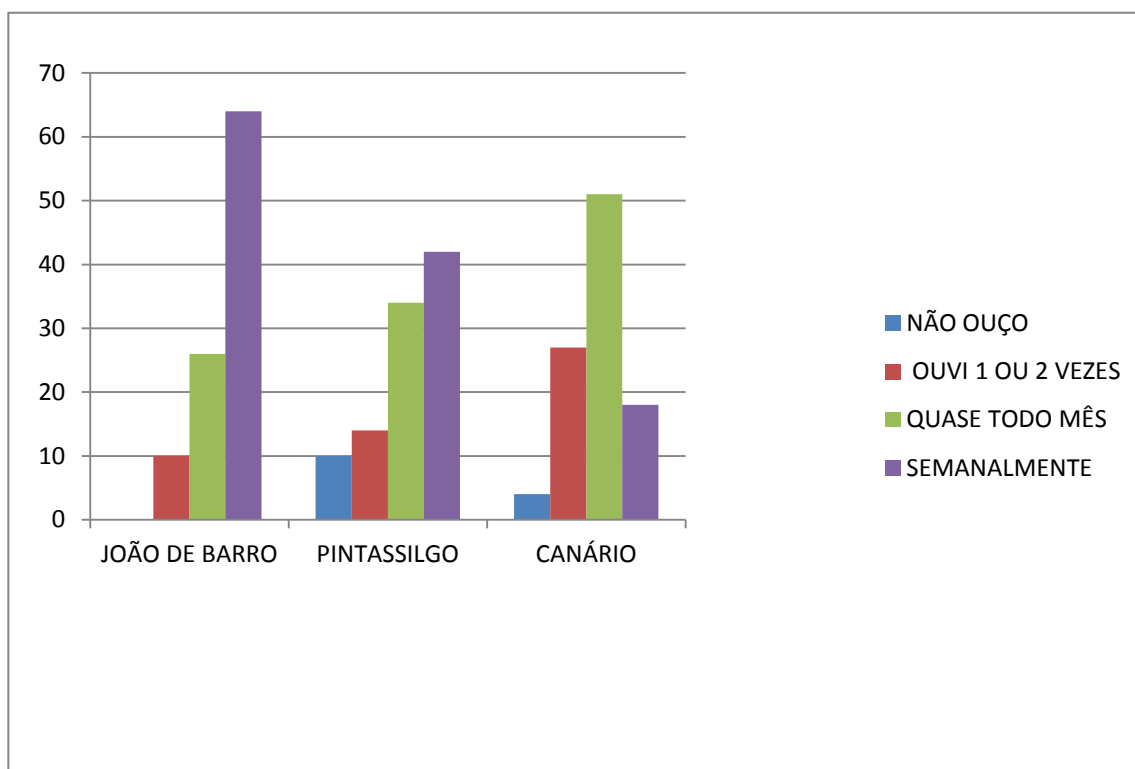


ILUSTRAÇÃO 55 – Frequência com a qual os professores abordam o tema SARESP, de acordo com os alunos



A importância dada pelos professores à prova do SARESP, na opinião de um dirigente, pode ser explicada pelo trecho transcrito abaixo:

O SARESP é importante, mas precisamos de outras avaliações. O currículo não pode girar em torno do SARESP, as aulas não podem girar em torno do SARESP. Nós temos um currículo, um plano de ensino, os bimestres, os alunos, o dia a dia. A avaliação da aprendizagem pelo SARESP é um instrumento importante, mas ele não pode ser o único. A escola gira em torno desta avaliação porque está atrelada ao dinheiro, o que não pode acontecer. Se estudarmos essa política pública, perceberemos que ela já foi implantada em outros países e pertence às políticas públicas neoliberais, pronto. Eles trabalham com essa sistemática de premiação e punição (LINS).

Essa afirmativa do dirigente é recorrente nas escolas. A “sistemática de premiação e punição” não atinge o objetivo de motivar as equipes escolares, pois o SARESP acaba substituindo a própria finalidade das escolas, que seria a da formação integral do aluno para uma sociedade democrática. Espaços importantes, como por exemplo, os Grêmios Escolares e os diferentes colegiados que iniciam os alunos na

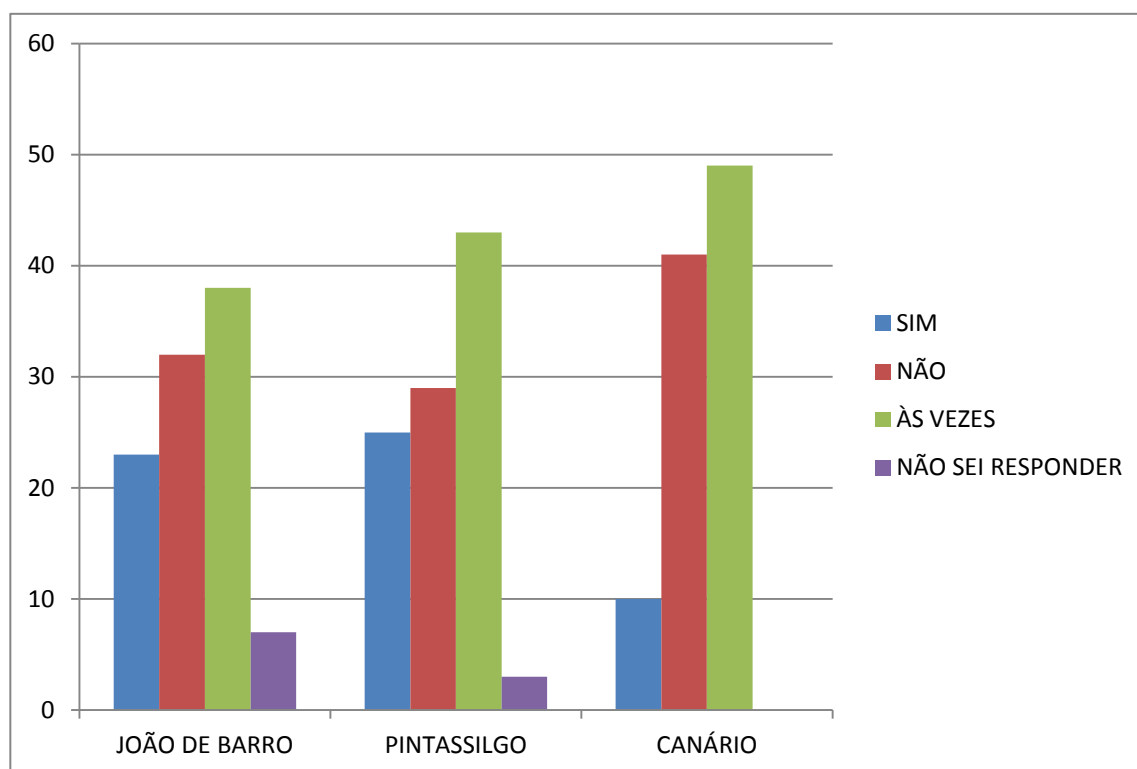
experiência democrática, não são ocupados nas escolas para que os estudantes alcancem essa formação. Aulas de artes, educação física, história, filosofia, são menosprezadas em detrimento das de língua portuguesa e matemática, e as matrizes de referência acabam suplantando em importância o plano de gestão e a proposta política das escolas. Tudo gira em torno do SARESP - importa apenas o alcance das metas. O documento de referência da Conferência Nacional de Educação do MEC (BRASIL, CONAE, 2013) enfatiza:

é preciso pensar em processos avaliativos mais amplos, vinculados a projetos educativos democráticos e emancipatórios, contrapondo-se à centralidade conferida à avaliação como medida de resultado e que se traduz em instrumento de controle e competição institucional (BRASIL, CONAE, 2013, p. 53).

A educação básica precária no início da escolaridade do professor, sua formação inicial como docente, que também é insuficiente, e a desvalorização de sua profissão são fatos que podem reverberar no aceite da pressão da SEE/SP para que os alunos alcancem as metas propostas pela SEE/SP, como forma de receber algum aumento pelo trabalho executado. A avaliação de meio torna-se o fim, a finalidade do processo educativo.

Os alunos das três escolas apresentaram respostas muito parecidas quando perguntados se eles sentem-se pressionados pelos professores por causa das provas do SARESP:

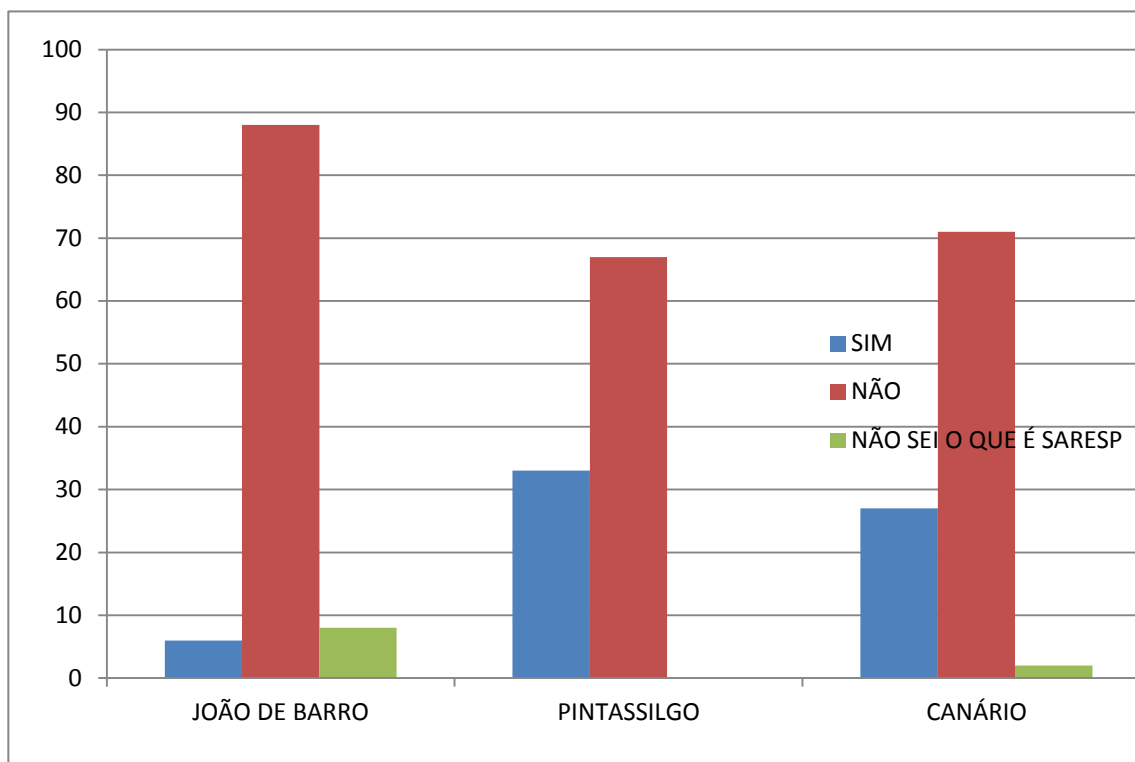
ILUSTRAÇÃO 56 - Conhecimento da pressão escolar motivada pelo SARESP, na percepção dos alunos



Somando-se as alternativas “sim” e “às vezes”, percebemos que a grande maioria sente-se pressionada. O “não” obteve uma média de 35% das respostas.

Ao analisarmos as respostas emitidas pelos responsáveis para a pergunta “seu filho se sente pressionado por causa das avaliações do SARESP?”, obtivemos a Ilustração 57:

ILUSTRAÇÃO 57 – Conhecimento da pressão escolar motivada pelo SARESP, na percepção dos pais



Há uma estreita consonância entre as respostas dos responsáveis e dos alunos da escola Pintassilgo, quando afirmam que existe essa pressão por conta da avaliação do SARESP. A correlação do pagamento da BR para os funcionários com o alcance das metas do IDESP, por meio do SARESP e do fluxo, pode explicar a existência dessa pressão que, segundo os responsáveis, é menor na escola João de Barro. Essa comunidade atribui qualidade à escola - seria esse um fator capaz de diminuir a pressão para que as metas do IDESP sejam cumpridas?

Essa pressão também é sentida pelos docentes, contradizendo o diretor da escola Canário (conforme vimos na subseção 4.1.1): 55% dos docentes dessa unidade, 62,5% da escola João de Barro e 62,5% dos docentes da escola Pintassilgo sentem-se pressionados para alcançar as metas estipuladas para a escola.

O dirigente do polo identifica as formas que o governo utiliza para diminuir o absentismo do professor: prova mérito, BR - medidas paliativas que não resolvem o problema real da falta de bons professores. Esses instrumentos, no entanto, são aplicados em detrimento de um plano de carreira que valorize os profissionais da

educação, atraindo bons candidatos para a contratação. Para o dirigente em questão, isso é claro: o professor prefere o plano de carreira à BR, mas esse plano precisa ser revisto.

Hoje, há o bônus e o avanço por mérito que fará parte do plano de carreira. São duas coisas diferentes. O bônus em si, decorrente do resultado do IDESP, é bom, todo mundo gosta, desde que ganhe. Dentro de uma definição de resultado geral da escola, criam-se algumas injustiças. Há, às vezes, excelentes professores na escola, mas a unidade é muito ruim. Ele faz um trabalho bom, mas sozinho não consegue melhorar o resultado da escola. Ele se sente injustiçado, há uma revolta, um ressentimento. O bônus não é algo que o ajude muito, mas é evidente que todo mundo quer ganhar. Teoricamente, todo mundo briga para que a escola avance, mas, na prática isso não acontece. O plano de carreira é uma briga antiga, está ultrapassado e precisa ser melhorado. Isso, sim, pode trazer um avanço na questão salarial e uma maior tranquilidade para o professor de não depender de tanta coisa: aula na escola estadual, aula na rede particular ou municipal e não consegue dar conta. Com o plano de carreira há a prova de mérito; se o professor não foi competente para conseguir avançar, na prova ele não foi bem. A maior reclamação do mérito deve-se às faltas, que pesam muito, mas não é a quantidade de ausências. [...]. O professor que falta pouco, mas em meses diferentes, ou que usa as abonadas em meses distintos perde um dos critérios para participar da prova de mérito do ano seguinte. A solução é ou faltar bastante num mês só ou não usar as abonadas. A lei não é justa nesse sentido; é necessário encontrar uma forma diferente até porque nosso professor falta demais, talvez até porque não ganha muito e não se preocupa [...]. Não sei por que ele falta tanto. Essa prova de mérito e o próprio bônus são formas de diminuir o absenteísmo, que melhorou, mas ainda é grande (JOSÉ BONIFÁCIO).

Acreditamos que esse assunto requer um maior detalhamento para a melhor compreensão do contexto paulista. Em outubro de 2011, o governo paulista anunciou o Programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, com a “finalidade de promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização dos seus profissionais” (artigo 1º do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011). No artigo 2º do decreto, constam as cinco diretrizes desse programa:

I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei; II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente; III

- atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola; IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem; V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual.

Em meados de 2011, a SEE/SP publicou a Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011 (LC nº 1.143), que abrange as duas classes de integrantes do Quadro do Magistério da SEE/SP: a classe docente e a de suporte pedagógico (diretores de escola, supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino). Essa lei dispôs sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério com a incorporação gradativa de gratificações aos salários (cinco parcelas a serem pagas no período de quatro anos), reenquadrando a remuneração desses funcionários em oito faixas e oito níveis, sendo que a primeira faixa e nível correspondem ao salário inicial e as demais são alcançadas por meio de promoção e de evolução funcional. Essa mesma lei alterou a Lei Complementar nº 1.097 (LC nº 1.097), de 27 de outubro de 2009, que instituiu o sistema de promoção para os integrantes do magistério, derrubando o limite máximo de 20% de funcionários que poderiam ser beneficiados. Abriu-se a possibilidade de todos os funcionários do Quadro do Magistério receberem um aumento no salário, desde que obtenham a pontuação mínima estabelecida para a passagem de uma faixa a outra. Promoção, segundo a LC nº 1.097, é a passagem do funcionário para uma faixa salarial imediatamente superior a que ele estiver enquadrado, por meio de prova, tempo e interstício. Para isso, há, anualmente, a abertura de inscrição para os candidatos que reúnem as condições para participar desse processo: estar em exercício no dia 31 de março do ano a que concorrer à promoção; cumprir o tempo mínimo de serviço estipulado na unidade de classificação do cargo; ser assíduo; obter o desempenho mínimo na prova; ter cumprido o interstício de quatro anos no cargo para concorrer à primeira promoção e de três anos entre as demais promoções. Pela lei, o funcionário pode concorrer a sete promoções, por meio da “prova mérito”, durante sua vida profissional. Por exemplo: o docente ingressa, por meio de concurso público, na faixa inicial (um). Após quatro anos de exercício, ele pode inscrever-se para concorrer à

promoção; se obtiver êxito, passará para a faixa dois. A passagem da faixa dois para a subsequente poderá ser pleiteada após três anos e, assim, sucessivamente, até o limite da faixa oito.

Com as condições iniciais satisfeitas para a inscrição, o funcionário, após realizar a prova, terá a sua frequência transformada em pontos por meio de uma tabela própria- a soma da prova com a frequência será a pontuação do candidato. Na primeira passagem (da faixa 1 para a faixa 2), o desempenho mínimo exigido é de seis pontos; na passagem para as demais faixas, aumenta-se, sucessivamente, um ponto.

O funcionário do Quadro do Magistério pode valer-se da evolução funcional, por via acadêmica (diploma de nível superior, seja de graduação ou de pós-graduação “stricto sensu”) e via não acadêmica (mediante atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na área de atuação e, também, por tempo de serviço). Todos os fatores estipulados para a evolução por via não acadêmica são convertidos em pontos, conforme uma complexa tabela, e analisados pela comissão constituída na DE a fim de verificar se o candidato cumpriu ou não os requisitos necessários e o interstício entre as faixas. Na evolução funcional, o funcionário passa de um nível para outro (nível I para o II, por exemplo) dentro da mesma faixa, com um aumento salarial menor do que o conseguido por meio da promoção.

Com o intuito de esclarecer o que expusemos, demonstraremos o impacto desses aumentos (promoção e evolução funcional) para um docente no início de carreira com jornada de 40 horas semanais. A partir do ingresso (LC nº 1.143, anexo III), ele é enquadrado na faixa 1, nível I, com um salário de R\$ 1.803,92 (Anexo 22). Com a promoção funcional, ele passa para a faixa 2 com o salário de R\$ 1.993,33. Caso não consiga ser promovido, mas evolua por meios não acadêmicos, o professor permanece na faixa 1, agora no nível II, com o salário de R\$ 1.894,12. Há uma pontuação mínima a ser alcançada e interstícios entre os níveis, que variam de quatro a cinco anos para os docentes, e de quatro a seis anos para os diretores e supervisores.

Além das possibilidades de aumento salarial postas acima, há o Adicional por Tempo de Serviço (ATS) e a sexta parte, de acordo com o artigo 129 da Constituição Estadual. A cada cinco anos de trabalho exercido, o funcionário recebe 5% de aumento. Se ele trabalhou por 20 anos, receberá quatro ATS e, com esse tempo de serviço, terá

direito à sexta parte, ou seja, receberá o valor equivalente a 1/6 do seu salário (base e adicionais), que será incorporado aos seus rendimentos.

O funcionário pode não ser promovido ou não evolua, condicionando o seu aumento salarial ao recebimento do ATS a cada cinco anos, visto que, até o presente momento, não há reajuste anual de salários para os funcionários. Contudo, na LC nº 1.143, consta a expressa afirmação de que o governo do estado e as entidades representativas do Quadro do Magistério (QM) e do Quadro de Apoio Escolar (QAE) avaliarão, anualmente, o plano salarial estabelecido na lei.

Ao compararmos diferentes profissões com o mesmo nível de formação universitária, podemos verificar como o salário do professor não é atraente, nem para a permanência dos professores empenhados, nem como opção profissional dos jovens oriundos de famílias com melhores condições socioeconômicas e, conseqüentemente, com melhor capital cultural. Sobre a valorização dos profissionais da educação, o Parecer CNE/CEB nº 8/2010 ressalta:

certamente, o maior desafio rumo à qualidade é promover a valorização dos profissionais da Educação, o que exige valorizar sua remuneração, instituir planos de carreira, promover formação inicial e continuada, e propiciar adequadas condições de trabalho [...]. Existe hoje no Brasil um déficit de 250 mil professores, particularmente localizado nas disciplinas de química, física e matemática. Além disso, os atuais professores estão exercendo suas atividades não na disciplina para a qual foram formados [...] em física apenas 25% tiveram, de fato, formação inicial nesta disciplina, em química 38% (BRASIL, 2010, p. 9-10).

A falta de professores formados para as disciplina a serem ministradas atinge até mesmo as escolas particulares na nossa DEP. Quanto ao bônus, um dirigente afirma que

o feitiço virou contra o feiticeiro. Foi péssimo atrelar o bônus ao resultado porque eles quiseram responsabilizar a escola pelos resultados obtidos. É claro que nós temos responsabilidade. A escola tem uma porcentagem de responsabilidade, mas não é 100% [...]. Eu quero mostrar para eles, das várias fontes que estou estudando, os fatores que interferem na aprendizagem e fazer um paralelo com o que a CENP mandou para gente, no que tange aos fatores que interferem. E a conclusão é óbvia, não dá realmente para atrelar a obtenção de resultados a dinheiro, porque isso vira contra, só causa desestímulo [...] porque nós temos excelentes profissionais que não receberam e professores horríveis que receberam (JUNDIAÍ).

Nos questionários dos professores havia a seguinte pergunta: “O bônus funciona como uma motivação para você exercer o seu trabalho?”. Nas três escolas em média, 75% dos docentes responderam que não e 25%, que sim. É importante notar que dentre os que responderam aos questionários, apenas dois professores nunca haviam recebido a BR e assinalaram a resposta “não”. Tanto para o diretor da escola Canário como para a diretora da escola João de Barro, a dificuldade encontrada com o PQE tem a ver com a motivação da equipe:

Trabalho em grupo, motivação do grupo que é formado por professores antigos. Equipe coesa, boa. No ano passado, o ensino médio recebeu o bônus e o ensino fundamental não. No ano de 2010, foi o contrário. Se fosse um dinheiro para dividir para todos, seria melhor. Professores bons, que trabalham somente no ensino fundamental ou apenas no médio, não recebem (DIRETOR DA ESCOLA CANÁRIO).

Manter a equipe motivada. A escola tinha bons índices. A manutenção do índice é difícil, elevá-lo também. Há anos com salas diferentes e o trabalho difere de um ano para outro por conta do alunado. Antes do SARESP houve festival de dança e de teatro para motivar os alunos, que relacionam o bônus ao desempenho deles. Alguns alunos atrelam o significado do desempenho no SARESP ao pagamento do professor e isso não condiz com a motivação da equipe escolar (DIRETORA DA ESCOLA JOÃO DE BARRO).

A BR é sentida como uma medida injusta e desestimulante. Para atrair bons profissionais, há a necessidade de implantação de um plano de carreira condigno, que realmente valorize os professores em sua área de atuação. O aumento salarial não pode ficar restrito a um dia de prova e a cada três ou quatro anos. Os interstícios entre as evoluções e promoções coíbem as iniciativas dos docentes pela sua formação continuada, o que também pode acarretar desestímulo.

Nas escolas Pintassilgo e João de Barro, 75% dos docentes consideram que o IDESP não é um bom instrumento de avaliação da qualidade educacional, e os outros 25% consideram-no um bom modo de avaliação. Na escola Canário, 22% assinalaram a alternativa “não sei responder” e 77% responderam que o IDESP é um bom instrumento. A dissonância em relação ao IDESP pode ser explicada, na opinião de um dirigente, pela sua correlação ao pagamento de bônus:

Particularmente, preocupo-me com os critérios adotados para o pagamento do bônus. Às vezes, a conotação em relação ao prêmio deixa de ser vista como valorização e passa a ser vista como desestímulo por aqueles que nada recebem. Um dos exemplos que posso citar sobre a desmotivação dos profissionais da educação em relação ao bônus mérito diz respeito ao recebimento de prêmio em dinheiro mesmo por aqueles afastados na municipalização. Embora esses profissionais não participem em nenhum momento do cotidiano da escola estadual, também recebem bônus pelo fato dessa instituição ter atingido a meta estabelecida para o ano letivo. Por outro lado, aqueles profissionais da ativa que, por ventura, estiverem em uma escola que deixou de cumprir a meta, ainda que tenham envidado esforços para bons resultados, não recebem nenhum valor em dinheiro [...]. Acredito que os critérios para o recebimento do bônus devam ser alterados, principalmente levando-se em conta outros fatores, como por exemplo: vulnerabilidade social da comunidade onde a escola está inserida, módulo escolar deficitário, e não somente o desempenho e a evasão observados em cada unidade escolar. Enfim, o bônus mérito, como vem sendo oferecido, em vez de ser traduzido aos profissionais da educação como um estímulo, um desafio, passa a ser visto, em alguns casos, como um desestímulo para os profissionais da rede (PINDAMONHANGABA).

Ainda sobre a bonificação por resultados, outro dirigente explica:

A valorização passa pelo plano de carreira. A bonificação acaba diferenciando muito os profissionais dentro da própria escola e eles não concordam com isso. Para a escola que detém um bom índice, avançar é mais difícil, não é assim? Para aquelas que estão embaixo, o patamar é possível, porque, às vezes, é uma questão de mudança no enfoque, na metodologia. Para a que está com um índice bom - não digo ideal porque a gente sempre quer mais -, é muito difícil ficar avançando, avançando e ela tem uma bonificação correspondente àquele percentual alcançado, mesmo tendo feito um bom trabalho. Isso gera uma desmotivação. Sempre colocando em xeque a credibilidade das políticas públicas, é muito difícil a gente trabalhar com a questão da valorização profissional se não houver uma política pública exequível, vamos dizer (SOROCABA).

No que concerne ao principal objetivo do PQE, os dois diretores entrevistados e todos os docentes da escola João de Barro acreditam que seu principal objetivo seja a melhoria da qualidade educacional nas escolas públicas. A mesma resposta foi dada por 62,5% e 66% dos docentes das escolas Pintassilgo e Canário, respectivamente, mas os demais professores dessas duas unidades indicaram que o principal objetivo do PQE é responsabilizar a escola pelos resultados alcançados, independentemente do contexto

em que ela está inserida. Vale destacar que nenhum docente registrou um objetivo diferente dos dois que foram apresentados no questionário, mesmo havendo a possibilidade de fazê-lo. Foi possível perceber também que o objetivo principal perseguido pela SEE/SP por meio do PQE é aceito pelos educadores. A ênfase na melhoria da qualidade educacional é explicada, na entrevista, como sendo uma “grita” antiga:

Então, a partir daí começou um investimento para essa qualidade para todos. É um processo longo, que vem se aprimorando ao longo de todos esses anos, com mudanças na legislação, na LDB até chegarmos neste momento, em que existe formação para professores, cursos de atualização com oferta muito ampla, cursos presenciais, cursos *online*, premiação de incentivo para a escola; para a escola criar seu próprio projeto, há a possibilidade de a escola engajar projetos com apoio financeiro da secretaria. Com uma autonomia relativa da escola, no sentido pedagógico, é grande a autonomia que a escola tem. Então eu penso que, há algum tempo vem ocorrendo essa busca. Antes, nós não tínhamos também essa avaliação externa, eu acho que ela começou a ser aplicada em 1996. Não tínhamos instrumentos para comparar a aprendizagem de um aluno de uma determinada escola com outra escola, apesar das diferenças de realidades que existem, da localização, de lugares que são mais vulneráveis, regiões que apresentam situações de mais agressividade. Tudo isso interfere, mas nós não tínhamos instrumentos de avaliação; hoje nós temos diversos instrumentos de avaliação, não só da aprendizagem (RIBEIRÃO PRETO).

O Currículo Oficial é, para a quase totalidade dos docentes das escolas Pintassilgo e João de Barro e para a totalidade dos docentes da escola Canário, um instrumento para que se alcance a qualidade educacional, mas que necessita de adequações, contrariando o discurso dos sindicatos. Apenas um professor da primeira escola não soube responder e, outro da segunda optou pela afirmativa “é um bom instrumento para alcançarmos a qualidade educacional”. A opção “é um instrumento que não contribui para a melhoria da qualidade educacional” não foi selecionada por nenhum docente. Assim como para a questão descrita acima, nenhum docente apontou uma resposta diferente das dispostas para a pergunta “O que você acha do Currículo Oficial?”.

Diante dos fatos mencionados, percebemos que a resistência ao currículo e ao PQE reside mais no discurso dos sindicatos dos profissionais da educação que no dos

professores sujeitos da pesquisa. Não há uma rejeição por parte deles ao Currículo Oficial; pelo contrário, ele é visto como um instrumento para a qualidade educacional. Isso pode demonstrar uma forma de corporativismo dentro da educação, que desconsidera possibilidades em prol da melhoria da educação por questões político-partidárias.

Essa faceta do corporativismo foi questionada, no final do ano de 2012, quando o Ministro da Educação convidou Cláudia Costin (Secretária Municipal do Rio de Janeiro) para assumir a Secretaria de Educação Básica do MEC. Houve embates ideológicos entre os pedagogos e os seus sindicatos de um lado, e administradores, sociólogos e economistas, de outro. O primeiro grupo repudiou o convite, acusando o Ministro de “capitalizar” a educação com uma “visão curta e economista que culpabiliza o professor pelo fracasso do aluno” (FRIGOTO, 2012). O segundo grupo defendeu um currículo com expectativas de aprendizagens: “são experiências que deram certo principalmente em benefício dos mais carentes” (SCHWARTZMAN, 2012). O IDEB no município do Rio de Janeiro passou de 3,6 para 4,4 nos anos finais do EF (BALMANT, 2012). Segundo Mizne, da Fundação Lemann, “conseguir esse avanço no aprendizado em uma cidade grande como o Rio não é pouco” (MIZNE *apud* BALMANT, 2012).

A bonificação dos professores, no Rio de Janeiro, atrelada ao alcance das metas no IDEB e no IdeRio, é outro motivo da discórdia entre os grupos. Oliveira (2012) afirmou que “é preciso libertar o MEC da pressão corporativista em que se meteu. Passou da hora de romper com o dogmatismo ideológico das universidades e núcleos que propagam ideias equivocadas e ineficientes há décadas”. O autor destaca, ainda, que “é preciso avaliar o resultado das décadas de cursos inócuos para capacitar professores [...] dar espaço a quem tem resultados para mostrar e estimular iniciativas que possuem evidência comprovada de sua eficácia”.

Concordamos com a cobrança de resultados, desde que pautados por qualidade social e providos dos meios necessários, levando-se em conta sua realidade.

A importância do currículo para uniformizar a educação escolar oferecida nas escolas públicas estaduais é expressa pela opinião de um dirigente, no excerto transcrito a seguir:

eu acho que o currículo veio para padronizar, para uniformizar, porque ali o currículo é mínimo. Eu posso trabalhar a mais e eu acho que é essa a figura do professor em sala de aula. Eu já fui professora; há um currículo a ser seguido, mas é possível colocar muito mais coisas, enriquecê-lo, para o conhecimento dos alunos. Não é preciso ficar apenas com o que está dentro do currículo do estado [...]. Aí está a preparação da aula. Eu entendo dessa maneira. Eu vou preparar, não sei o conteúdo; aí está a questão da formação, em que hoje nós temos uma dificuldade muito grande, a necessidade da formação continuada, da participação do professor nas capacitações que a oficina oferece, nas capacitações dos cursos oferecidos pela secretaria. A participação e a utilização de tudo isso na sala de aula é o mais importante. O que acontece? Ocorre que, às vezes, o professor vem e participa, mas não acontece na sala de aula e, então, não chega ao aluno (JUNDIAÍ).

Também no depoimento de outro entrevistado, o currículo é considerado mínimo e demanda estudo do docente para que ele possa melhorar a qualidade educacional:

Muito embora o currículo oficial traga uma metodologia que vise à aprendizagem significativa do aluno e estabeleça padrões mínimos de saberes essenciais aos educandos, a melhoria educacional, a meu ver, só irá acontecer se os profissionais da educação conseguirem traduzir o currículo formal em currículo real. Um fator que se deve ressaltar é que ainda há certa dificuldade de alguns docentes, por diferentes razões, na apropriação dessa metodologia que demanda tempo para os estudos e preparo de situações de aprendizagem. Por fim, é necessário considerar que a maioria dos profissionais da rede possui uma formação docente com base nos princípios que privilegiavam o ensino em detrimento da aprendizagem, fazendo que a implementação do currículo oficial seja ainda incipiente, apesar de já se ter aferido melhora no aprendizado dos alunos (PINDAMONHANGABA).

Dewey (1954), ao defender uma pedagogia que leve em conta o desenvolvimento dos alunos e seus interesses, explica:

O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de *determinar o ambiente, o meio* necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito e valor do programa e das matérias é para o professor e não para o aluno. Eles aí estão para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom [...]. O problema é o da criança. São as suas capacidades que têm que ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Mas, a não ser que o mestre conheça, e conheça perfeita e acabadamente as experiências da humanidade que estão consubstanciadas naquilo a que chamamos programa, ele não saberá nem quais são as capacidades, habilidades e atitudes da criança. Nem

como pô-las em função e atividade para sua realização (DEWEY, 1954, p. 45-46, grifo no original).

A maior potencialidade do PQE, nas escolas, reside no trabalho em equipe - uma equipe que reflita sobre as dificuldades encontradas no processo educativo visando à melhoria educacional. Essa possibilidade é percebida pela maioria dos sujeitos entrevistados. A dificuldade de alguns docentes é sentida pelo diretor da escola Canário:

Há uma professora de matemática que trabalha no ensino médio, mas com metodologia não adequada. Ela é “sargentão”, tradicional, sem empatia com os alunos. Eles não “batem de frente” e deixam a matemática de lado sabendo que, no conselho final, serão aprovados se estiverem com vermelho apenas nesta disciplina. Isso é um dado interessante (DIRETOR DA ESCOLA CANÁRIO).

SEÇÃO 6 – AS ESCOLAS E SEUS RESULTADOS NO IDESP DURANTE O PERÍODO DE 2008-2012

Com o objetivo de verificar se houve uma melhoria no desempenho das escolas Pintassilgo, Canário e João de Barro, durante a implantação do PQE, conforme os critérios descritos na Seção 2 deste trabalho, analisamos os dados do Boletim da Escola divulgado pela SEE/SP nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012.

A publicação do primeiro Boletim da Escola ocorreu no ano de 2008, e as demais publicações nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012. Ele traz o percentual de alunos de cada escola distribuídos pelos diferentes níveis de proficiência estabelecidos pela SEE/SP de acordo com o desempenho por eles alcançado nas avaliações do SARESP e com a meta a ser alcançada pela escola ao término do ano letivo.

Esse boletim, de livre acesso ao público, é divulgado no site da SEE/SP geralmente até o mês de maio do ano posterior à avaliação. O resultado é dado pela SEE/SP em relação ao grupo discente, e a escola não recebe o desempenho individual de cada aluno avaliado no SARESP. Como essa avaliação é aplicada no final do segundo semestre de cada ano letivo, as equipes escolares são orientadas pela DEP a desencadear ações de melhoria antes mesmo da divulgação dos resultados oficiais, visto que o conhecimento do nível de proficiência alcançado pelo grupo só é divulgado pela SEE/SP no ano seguinte ao da aplicação, quando esses alunos cursarão a série subsequente. Assim, as equipes podem trabalhar as dificuldades percebidas pelos professores com todos os alunos da classe avaliados ou tentar detectar quais são os estudantes que apresentaram mais dificuldades, trabalhando com eles de maneira específica, confrontando o desempenho do SARESP com as avaliações realizadas pela escola no decorrer do ano. De acordo com o dirigente entrevistado, esse trabalho nem sempre é fácil:

Eu sou adepta do SARESP. Eu acho que é um sistema interessante, mas deveria ser divulgado o resultado por aluno e por escola. De 2007 para cá, o SARESP tem outros objetivos. Anteriormente, ele avaliava o aluno e o resultado era por aluno; agora é por escola e por série. De 2007 para cá, é usada a TRI- Teoria de Resposta ao Item, metodologia estatística. Antes, era a teoria clássica, por média de pontos: errou a questão 3, acertou a 4, errou a 5, etc. [...]; no final, divulgava-se

quantos pontos o aluno havia feito. A TRI não avalia o desempenho individual, mas sim, quantos alunos dominam aquela habilidade, que porcentagem de alunos consegue desenvolver determinado item e por ter conseguido desenvolver determinado item, desenvolveu também uma certa habilidade, que pertence a determinado grupo (que são em número de três). São várias as habilidades dentro de cada grupo. Por exemplo, a escola X sabe que ela tem 36% de alunos AB, mas quem são esses alunos? Isso é interessante e agora não temos como saber. Enquanto coordenadora e diretora numa escola pequena, se eu dominar isso, eles têm condições de cruzar 25% de alunos AB em língua portuguesa com os 100 que fizeram a prova na 6ª série. Então, vamos comparar com as avaliações dos professores, vamos ver se, junto com os professores, eu descubro quem são esses 25 alunos e posso fazer uma relação com eles, mas às vezes não bate. Corro risco. Será que realmente aqueles 25 são os que estão AB? Penso que o SARESP deveria ter duas finalidades: de avaliar o desempenho dos meninos e o sistema. Por que de agora em diante eles estão avaliando o sistema e não o desenvolvimento da aprendizagem individual (LINS).

Há, realmente, certa dificuldade para a identificação dos alunos em determinados níveis de proficiência, mas a possibilidade de fazê-lo é real, mesmo em escolas numerosas. Ela é dada pelo trabalho docente, ao confrontar o resultado do SARESP com as avaliações internas aplicadas por ele, na escola, nas diferentes situações de avaliação do desempenho discente.

Os dados divulgados pela SEE/SP, com base no grupo de alunos de cada escola, condizem com o depoimento de um colega de trabalho da DEP: “o IDESP é uma avaliação institucional; se a SEE/SP divulgar os resultados por aluno, ela será descaracterizada”. Um dirigente explica a importância dessa avaliação:

A justificativa da secretaria - e nós somos da secretaria e assumimos o que ela decidiu -, é a de que a avaliação institucional e externa, através de provas, é importante para que a escola sinta que ela tem de avaliar o aluno, mas ela também é avaliada e que sua avaliação depende do rendimento dos alunos. A secretaria achou fundamental que as escolas assumissem um pouco essa responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos e que é uma ideia um pouco solta. Todos sabem que esse é o objetivo da escola, mas, na realidade, não havia uma cobrança ou se havia cobrança, não havia como premiar ou não o resultado da escola. [...]. As escolas precisavam ser avaliadas até para sentirem o que precisava ser modificado, acrescido, alterado [...]. Nós não tivemos, em nível estadual ou nacional, uma cobrança das escolas no sentido de resultados. Aos poucos, acho que isso é consenso, as escolas vão se acostumando a ser avaliadas, que precisam de um acompanhamento

mais amplo. Ao mesmo tempo em que o IDESP avalia, ele cria, também, algumas alternativas para que a escola possa se desenvolver. Não é a questão apenas do bônus; é papel da DE, junto com a secretaria, criar formas de fazer que aquela escola com menor rendimento possa avançar. O que é possível ser feito, não é mesmo? (JOSÉ BONIFÁCIO).

O Boletim da Escola 2008 possui duas páginas, e sua estrutura básica é a mesma do Boletim da Escola 2009 e 2011, com algumas alterações. O boletim do ano de 2010 contém seis páginas e traz, em sua folha inicial, informações sobre o montante de alunos avaliados pelo SARESP 2010 e uma tabela comparativa do resultado médio da escola e as médias dos resultados dos demais participantes da mesma avaliação (rede estadual, COGSP, CEI, DEP, escolas municipais), nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências/ciências da natureza. As quatro páginas seguintes comparam os resultados dos alunos avaliados nas disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências/ciências da natureza e redação, classificando-os pelos três níveis de proficiência alcançados: insuficiente (Abaixo do Básico), suficiente (Básico e Adequado) e Avançado. Na última página, há a escala de proficiência da Prova Brasil e SAEB para demonstrar o resultado da escola, no SARESP, com base na métrica das avaliações do governo federal. O Boletim da Escola 2010 não registrava o IDESP alcançado pela unidade, sua meta para o ano ou os indicadores de fluxo e indicadores de desempenho; a ênfase foi dada à classificação dos resultados dos alunos pelos níveis de proficiência.

No Boletim da Escola 2011, a página inicial esclarece que o Índice de Cumprimento de Metas (IC) passa a ser a denominação da soma de dois indicadores que já existiam para fins do pagamento de bônus - o IC e o IQ, cujo cálculo não sofreu modificações. Esse boletim é mais objetivo se comparado ao do ano de 2010 e apresenta a distribuição dos alunos avaliados da escola, nas disciplinas de língua portuguesa e de matemática, pelos níveis de proficiência. Há apenas uma tabela comparativa entre o IDESP da escola e as médias da rede estadual e as demais tratam dos indicadores da escola (indicadores de desempenho em língua portuguesa e de matemática, indicador de fluxo e o IDESP 2011); da evolução e cumprimento das metas de 2011, por ciclo escolar (IDESP 2010, IDESP 2011, metas 2011 e parcela cumprida da meta); do índice do cumprimento das metas 2011 por ciclo escolar (soma da parcela cumprida da meta -

IC ao adicional de qualidade - IQ) e do Índice de Cumprimento de Metas (IC) de 2011 da escola, com dados da proporção de alunos avaliados e metas para o ano de 2012 por ciclo escolar. O Boletim da Escola 2012 segue a mesma estrutura do boletim do ano anterior, mas sua diferença crucial consiste em não explicitar as metas da escola para o ano de 2013. Em vez dessas metas, havia uma explicação de que elas não seriam disponibilizadas em decorrência de estudos em andamento para aperfeiçoamento da Bonificação por Resultados.

Organizamos as Tabelas 6, 7, 8 e 9 a partir dos resultados das escolas Pintassilgo, João de Barro e Canário, tendo como base os dados do Boletim da Escola dos anos de 2008 a 2012. Na Tabela 6, o IDESP está decomposto em indicador de desempenho (ID) e indicador de fluxo (IF), embora esses dados (ID e IF) não tenham sido disponibilizados nos Boletins da Escola do ano de 2010. Ao decompor o IDESP em ID e IF, torna-se mais claro como o fator fluxo interfere no seu cálculo.

TABELA 6 – Indicadores de desempenho e de fluxo

<i>ESCOLAS</i>	<i>2008</i>		<i>2009</i>		<i>2011</i>		<i>2012</i>	
	<i>ID</i>	<i>IF</i>	<i>ID</i>	<i>IF</i>	<i>ID</i>	<i>IF</i>	<i>ID</i>	<i>IF</i>
JOÃO DE BARRO	4,05	0,9760	4,74	0,9795	4,25	0,99	4,53	0,9886
PINTASSILGO	3,09	0,9240	2,66	0,6894	3,91	0,7520	3,09	0,7573
CANÁRIO	3,06	0,8050	3,20	0,8135	2,49	0,8531	2,51	0,8238

Fonte: SEE/SP

Na escola João de Barro, temos um IF constante (de 0,97 a 0,99), no período analisado na Tabela 6, que pouco interfere em seu ID no que diz respeito ao IDESP apontado na Tabela 7.

Na Tabela 7, organizamos o IDESP de 2008 a 2012, do ciclo II do ensino fundamental de cada escola, bem como as metas estipuladas pela SEE/SP, para os respectivos anos.

TABELA 7 – Comparativo entre o IDESP alcançado pelas escolas e a respectiva meta, projetada pela SEE/SP, nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012

Fonte: SEE/SP

ESCOLAS	2008		2009		2010		2011		2012	
	IDESP	META	IDESP	META	IDESP	META	IDESP	META	IDESP	META
JOÃO DE BARRO	3,95	4,94	4,65	4,04	4,43	4,71	4,22	4,56	4,48	4,37
PINTASSILGO	2,85	2,22	1,83	2,98	2,14	1,97	2,94	2,33	2,34	3,13
CANÁRIO	2,46	2,80	2,60	2,59	2,53	2,74	2,12	2,72	2,07	2,32
REDE (SP)	2,60		2,84				2,57		2,50	

O IF da escola Canário também manteve índices próximos (entre 0,80 e 0,85) no período de 2008 a 2012. Nessa escola, podemos observar que quanto mais o IF se aproxima do número absoluto um, menos ele interfere no valor do ID no que concerne ao IDESP apurado. Por exemplo: no ano de 2008, o IF foi de 0,8050 e o ID 3,06. Como quase 20% dos alunos não foram aprovados, isso fez que o IDESP do período tivesse uma diferença de 0,60 em relação ao ID acurado. No ano de 2011, essa diferença foi de 0,37 (entre o ID de 2,49 e o IDESP de 2,12) porque o IF foi mais alto (0,8531).

A grande diferença ocorreu com a escola Pintassilgo, cujo IF era de 0,9240 em 2008 e passou para 0,6894 no ano seguinte. Esse índice foi responsável pela queda do IDESP em relação ao ID no período - uma diferença de 0,24 em 2008. No ano de 2009, o ID era de 2,66 e o IDESP ficou em 1,83 (diferença de 0,83). O mesmo ocorreu no ano de 2011, cujo ID foi de 3,91, mas o IF de 0,7520 repercutiu no IDESP, cujo índice ficou em 2,94. Mesmo assim, a escola superou a meta de 2,33 para o ano de 2011, influenciando o cálculo para o ano seguinte: 3,13. Essa meta, no entanto, não foi atingida pela escola em 2012, e mesmo mantendo um IF próximo ao do ano anterior (por volta de 0,75) observamos uma queda no ID (diferença de 0,82 entre 2011 e 2012), gerando o IDESP de 2,34 para o ano de 2012. Esse índice ficou muito aquém das expectativas para o período.

A distribuição dos alunos pelos diferentes níveis de proficiência, obtidos nas avaliações de língua portuguesa e de matemática durante o período de 2008 a 2012, está exposta nas Tabelas 8 e 9.

TABELA 8 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência (2008-2009)

ESCOLAS	DISC	AB. BÁS.		BÁS.		ADE.		AVAN.	
		2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
JOÃO DE BARRO	LP	5	1,59	59	53,97	35	33,33	2	11,11
	M	11	8,06	70	59,68	17	25,81	2	6,45
PINTASSILGO	LP	19	24,32	56	64,86	26	10,81	0	0
	M	30	35,14	63	56,76	7	8,11	0	0
CANÁRIO	LP	21	17,24	54	58,62	22	21,84	3	2,30
	M	34	25,29	55	66,67	11	8,05	0	0

Fonte: SEE/SP

Legenda: DISC: disciplinas; AB.BÁS: Abaixo do Básico; BÁS: Básico; ADE: Adequado; AVAN: Avançado.

TABELA 9 – Distribuição dos alunos por níveis de proficiência (2010-2012)

ESCOLAS	DISC	AB. BÁS.			BÁS.			ADE.			AVAN.		
		2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012	2010	2011	2012
JOÃO BARRO	LP	6,5	9,8	8,3	45,5	50,7	46,7	41,6	35,2	38,3	6,5	4,2	6,7
	M	10,4	14,8	11,7	63,6	56,3	53,3	22,1	23,9	30,0	3,9	5,6	5,0
PINTASSILGO	LP	27,6	9	19,1	48,3	53,5	66,0	24,1	32,5	12,8	0	5	2,1
	M	37,9	16,2	23,4	58,6	67,4	68,1	3,4	13,9	6,4	0	2,3	2,1
CANÁRIO	LP	20,4	33,6	35,1	60,2	55,1	48,0	17,3	9,3	15,6	2,0	1,8	1,3
	M	28,6	35,5	41,6	64,3	59,8	49,3	4,1	3,7	9,1	3,1	0	0

Fonte: SEE/SP

Legenda: DISC: disciplinas; AB.BÁS: Abaixo do Básico; BÁS: Básico; ADE: Adequado; AVAN: Avançado

Houve uma queda de 1,02 no IDESP da escola Pintassilgo nos anos de 2008 e 2009 (Tabela 7), com um aumento do número de alunos no nível de proficiência Abaixo do Básico nas duas disciplinas avaliadas (Tabela 8). Uma sutil melhora no nível de proficiência Adequado em matemática foi notada, contra uma piora de 0,15% em língua portuguesa, no mesmo nível de proficiência. Nesta disciplina, no período analisado, os

alunos migraram do nível Adequado para o Básico (cerca de 10%) e ‘Abaixo do Básico’ (cerca de 5%). Já no ano de 2010, havia, nessa escola (Tabela 9), 37,9% dos alunos com nível de proficiência Abaixo do Básico na matemática. Com base nisso, podemos perceber que houve uma queda no percentual Abaixo do Básico, passando de 37,9% para 16,2% no ano seguinte. A diferença negativa nesse percentual produziu uma “onda” positiva nos demais níveis de proficiência: no nível Básico houve um crescimento de 8,8%; no Adequado de 10,5% (nível de maior crescimento) e no Avançado, de 2,3%. O IDESP dessa escola saltou de 2,14 no ano de 2010 para 2,94 no ano de 2011 (Tabela 7), superando a meta nesses dois anos.

Com a queda no IDESP do ano de 2012, na escola Pintassilgo (Tabela 7), verificamos, segundo a Tabela 9, o significativo aumento de alunos no nível de proficiência Abaixo do Básico (de 16,2 no ano de 2011 para 23,4 no ano seguinte), acarretado pela diminuição de alunos distribuídos pelos níveis de proficiência Adequado e Avançado.

A avaliação do SARESP é aplicada em diferentes anos/séries, o que possibilita um trabalho longitudinal da escola, que acompanha o grupo de alunos no processo educativo. Não podemos afirmar, no caso exposto da escola Pintassilgo, se a melhora no ano de 2011 ocorreu devido a um trabalho pontual dos docentes com os alunos com dificuldades ou se esse trabalho foi em relação ao grupo. O que observamos, no caso dessa escola, é a dificuldade da equipe escolar para manter seus índices de desempenho (o ID e o IDESP).

Utilizamos os resultados das demais escolas da DEP, que oferecem o ciclo II do ensino fundamental (43 escolas ao todo), para obtermos uma classificação referente aos resultados nos anos de 2010 e 2011. A escola João de Barro passou de 1ª colocada para a 3ª, ao passo que a escola Pintassilgo passou de 40ª para a 23ª colocação e a escola Canário de 33ª para a 36ª posição.

A análise dos dados pode apontar uma melhora do trabalho escolar, no que concerne ao desempenho no SARESP, que incide sobre determinadas séries/anos e disciplinas. Nos três últimos anos, foram avaliados alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF e do 3º ano do EM. Desse modo, a equipe tem possibilidade de acompanhar o desempenho da turma que é avaliada mais de uma vez no decorrer do ciclo.

Qual foi a grande descoberta? Que embora todo material está lá dentro da escola, o professor não abre. Por exemplo, você já viu o novo currículo, você já pegou? Vamos trabalhar, vamos ver alguma coisa! Então eles pegaram a matriz de referência e eles foram trabalhando e trabalhando também o caderno [...]. Isso aconteceu em todos os componentes curriculares (JUNDIAÍ).

Podemos depreender dos depoimentos que uma das potencialidades do PQE é proporcionar momentos de reflexão para a equipe repensar a prática pedagógica. Sordi e Ludke (2009) esclarecem, em relação à avaliação institucional:

Creemos e defendemos que projetos de avaliação institucional participativos (AIP) potencializam a adesão dos atores da escola a projetos de qualificação do ensino, inserindo-os, inclusive, na formulação das metas, regras e ou estratégias que orientam e impulsionam o agir da escola rumo à superação de seus limites. Logo, instituir processos de avaliação mais abrangentes no território escolar pode ser compreendido como decisão, no mínimo, poupadora de energias dos atores, racionalizando os esforços da comunidade na perspectiva de gerar alguma eficácia social (SORDI & LUDKE, 2009, p. 5).

Na opinião das autoras, o envolvimento dos diferentes atores escolares na avaliação institucional faz parte da própria formulação do quê, como e porquê avaliar, e não apenas do seu produto. Esse envolvimento dos atores escolares é confirmado por uma diretora como uma potencialidade do PQE, conforme lemos abaixo:

Trabalho em equipe. O mérito da escola e não individual acaba unindo esforços. Mesmo que o professor seja novo, ele se incomoda com o trabalho da equipe e acaba se encaixando nela, com o trabalho profissional (DIRETORA DA ESCOLA JOÃO DE BARRO).

Para o outro diretor, a possibilidade do PQE é “o próprio desafio: elevar um pouco a cada ano” (DIRETOR DA ESCOLA CANÁRIO).

Contraopondo-se aos resultados da escola Pintassilgo, a escola João de Barro alcançou as metas estipuladas pela SEE/SP apenas nos anos de 2009 e 2012 (Tabela 7) e, a escola Canário, no ano de 2009. Nos anos de 2008, 2010, 2011 e 2012 esta última escola obteve índices abaixo do esperado.

Ambas as escolas registraram um recuo médio de 0,40 no período de 2009-2011 (Tabela 7). Como vimos, esse recuo não foi devido ao IF, que apresentou uma significativa melhora nas três escolas nesse período (Tabela 6). Ao compararmos os dados dos anos de 2011 e de 2012, a escola João de Barro apresentou um incremento de 0,26 no seu IDESP e, a escola Canário, um recuo de 0,05, motivado pela diminuição do IF.

Na Tabela 8 (anos de 2008-2009), verificamos que os índices de língua portuguesa e de matemática da escola Canário registraram queda no número de alunos no nível de proficiência Abaixo do Básico, com melhora no nível Básico. De 2010 a 2012 (Tabela 9), houve uma inversão com aumento significativo no número de alunos no nível de proficiência Abaixo do Básico. Já os níveis de proficiência Básico e Avançado demonstraram queda constante no período, com exceção no nível Adequado, cujos índices oscilaram no mesmo período, apresentando melhora no ano de 2012.

Na escola João de Barro, houve uma pequena variação positiva na proporção de alunos dentro dos níveis de proficiência mais elevados da disciplina de matemática, nos períodos 2008-2009 (Tabela 8) e 2010-2011 (Tabela 9), com uma queda de 0,9 entre 2011 e 2012.

Comparando-se os resultados alcançados pelas escolas em 2008 e 2012 (Tabela 7) com a meta proposta pela SEE/SP para o ano de 2030 (6,0), nesse nível de ensino, vemos o quanto estamos longe de alcançá-la. No ano de 2008, o IDESP apurado da rede estadual para os anos finais do EF era de 2,54; apenas a escola Canário estava um pouco aquém desse índice. Atualmente, apenas a escola João de Barro está acima do próprio índice de 2008; as demais apresentam índices menores que o inicial.

CONCLUSÃO

Para discutirmos o Programa de Qualidade da Escola (PQE), implantado nas escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo no ano de 2008, no que tange à melhoria da qualidade educacional, fomos a campo.

Cinco objetivos originaram e guiaram a presente pesquisa: desvelar a fundamentação filosófica de qualidade educacional e de formação humana que perpassa o PQE no contexto de implantação das políticas educacionais, nacional e estadual, pós-Constituição Federal de 1988; analisar quais as percepções que os sujeitos diretamente envolvidos têm a respeito do que seja uma educação de qualidade e como eles veem e participam do PQE; identificar como as equipes escolares se organizam a fim de cumprir o estabelecido para a escola a cada ano, como meta do IDESP, no contexto do PQE; verificar se houve uma melhora no IDESP de cada escola, em relação aos próprios índices, e tentar identificar sobre quais fatores se assenta essa melhora; discutir os limites, as contradições e as possibilidades do PQE, no que concerne a uma educação humanizadora e emancipatória para os alunos.

Retomando esses questionamentos iniciais, pudemos perceber que tanto na CF de 1988 como na LDBEN de 1996 determina-se a garantia de padrão de qualidade educacional, mas esse padrão não é explicitado. No primeiro documento, a educação como dever da família e do Estado é entendida de forma ampla, tendo como fins o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. No segundo, estão postas as mesmas finalidades da CF de 1988, porém, o padrão de qualidade é definido como variedade e quantidades mínimas de insumos *per capita*.

Na década de 1990, para cumprir o preceito legal de garantia de um padrão de qualidade, o Ministério da Educação e do Desporto implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, tendo o modelo CIPP como base. Esse modelo, adaptado para o sistema educacional, considera o contexto, o insumo e o processo como fontes de informação; todavia, a ênfase está no produto, na proficiência discente aferida por meio de provas padronizadas para conferir qualidade à educação. O SAEB foi o marco inicial de um conjunto de ações articuladas de avaliação em larga escala que impulsionou a cultura avaliativa no país. Com a apresentação do Plano de

Desenvolvimento da Educação, em 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, como instrumento que combina informações sobre o desempenho dos alunos em exames padronizados e dados sobre a aprovação escolar, consubstanciando-os em índices. O IDEB prevê metas a serem alcançadas pela escola de dois em dois anos, buscando a equiparação do desempenho brasileiro ao dos países que compõem a OCDE, até 2022.

Nesse contexto, o PQE foi inserido com o objetivo de avaliar a qualidade das escolas estaduais paulistas, monitorando seus resultados. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDESP, é o seu instrumento principal, o qual utiliza dados do desempenho discente aferidos em avaliações em larga escala e informações sobre o fluxo escolar, sintetizando esses dados em um índice. Ao modelo CIPP acrescentou-se outro componente: contexto + insumo + processo = resultado + bonificação. O conceito de qualidade educacional fica restrito apenas aos resultados mensuráveis, observáveis por meio de provas ou testes. Nas escolas públicas, o currículo oficial propõe o trabalho em torno de habilidades e competências que estão estreitamente relacionadas com as habilidades requeridas nas avaliações do SARESP.

Ao compararmos a educação proposta por Gramsci com a que é oferecida nas escolas públicas estaduais, os contrastes tornam-se nítidos quanto ao conceito de *qualidade educacional*. Para Gramsci, a escola tem de estar voltada ao trabalho e vice-versa, em uma relação dialética que sirva para emancipar os alunos individualmente e socialmente, numa perspectiva humanista. Nisso reside a qualidade educacional: a permanência do aluno com aprendizagens socialmente aceitas como relevantes para que ele possa participar da construção de uma sociedade mais justa melhorando, também, sua condição social e econômica. O professor assumiria uma posição ímpar nessa escola - a de intelectual -, o qual auxiliaria o aluno a depurar o senso comum, atingindo o senso crítico. Essa escola possuiria recursos humanos qualificados, estrutura física adequada e uma ampliação do tempo de permanência para os alunos (tempo integral). O acompanhamento pedagógico seria feito de forma desinteressada, ou seja, para auxiliar o aluno em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e ético, dentro de um projeto de emancipação humana.

Quanto à qualidade educacional, percebemos que os diretores que integraram esta pesquisa a relacionam com a aprendizagem dos alunos, com a corresponsabilidade

das famílias. O trabalho pedagógico escolar, o preparo dos professores, os recursos materiais e os espaços adequados também são referenciados por uma das diretoras para compor essa qualidade. Já para os alunos, a existência de professores competentes, biblioteca e espaços adequados comporiam a qualidade educacional. O item “excursões” também foi destacado, as quais possibilitam a experiência para a aprendizagem, na medida em que tornam mais nítida a vinculação da escola com a vida, atraindo os alunos para o processo educativo. Os professores, por sua vez, atribuem importância à temática que envolve sua profissão: valorização da carreira, compromisso e competência como fatores importantes, além do envolvimento/participação das famílias.

Tanto para os professores como para os diretores a participação da família é relevante. Os pais atribuem uma importância maior à avaliação do trabalho docente que à avaliação do aluno. O item “avaliação do professor” não foi citado pelos diretores nem pelos professores como fator de qualidade educacional; contudo, os docentes identificam no PQE o objetivo da melhoria dessa qualidade.

Inferimos que o PQE, como avaliação institucional, goza de aceitação pelos pais dos alunos, respondendo a uma demanda que eles têm acerca do trabalho dos professores. Acreditamos na necessidade de avaliação dos funcionários públicos, dos alunos, das estruturas física, burocrática e financeira, dos recursos materiais - em suma, de toda a “caixa preta” institucional. No entanto, o modo de realizar essa avaliação tem de ser revisto. Ajudar a coibir o desperdício de dinheiro dos contribuintes, embasando as decisões dos governantes em relação à escolha, continuidade ou interrupção de determinadas ações pode ser um dos objetivos de uma avaliação institucional; entretanto, o principal propósito a ser vislumbrado deve ser a formação integral dos alunos, consoante o artigo 205 da CF de 1988, independentemente do custo para alcançá-la.

Os professores e alunos sentem-se pressionados a alcançar as metas da SEE/SP, o que repercute na organização do trabalho escolar. Há provas preparatórias para o SARESP a fim de que os alunos tenham um desempenho melhor, ao passo que outros tempos e espaços de formação para desenvolver integralmente o aluno são desconsiderados. A organização escolar tem como finalidade última as provas do

SARESP, em detrimento das finalidades da educação, postas na CF de 1988 e na LDBEN de 1996.

As escolas pesquisadas apresentaram dificuldades em manter uma trajetória de melhoria do IDESP, comparando-se os resultados obtidos nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Utilizando os resultados do primeiro e do último ano, percebemos que, nas escolas João de Barro e Canário, houve um aumento do percentual de alunos na proficiência Abaixo do Básico em língua portuguesa e matemática. Ao somarmos os índices dessas duas disciplinas nas três escolas, em cada nível de proficiência, obtivemos, respectivamente, os seguintes percentuais: Abaixo do Básico: 20% e 23%; Básico: 59% e 55%; Adequado: 20% e 19%; e Avançado: 1% e 3%. Apesar de o percentual de alunos distribuídos pelos níveis de proficiência não apresentar grandes alterações entre os anos de 2008 e 2012, pudemos observar que houve um aumento no número de alunos nos níveis de proficiência extremos: Abaixo do Básico e Avançado, reflexo da diminuição nos níveis de proficiência Básico e Adequado. Da análise feita, foi possível verificar que não estamos conseguindo que todos os alunos migrem dos níveis de proficiência Abaixo do Básico e Básico para os níveis de proficiência Adequado e Avançado. Os dados revelam que um baixo percentual de alunos concentrados no nível Básico (4%) e Adequado (1%) estão migrando para os níveis Abaixo do Básico e Avançado. Isso aponta a dificuldade das equipes escolares em trabalhar com as diferenças individuais dos alunos no percurso escolar. No trabalho pedagógico, vários fatores internos e externos à escola interferem no processo ensino-aprendizagem, dentre os quais destacamos: os fatores socioeconômicos e socioculturais da comunidade intra e extraescolar, o financiamento público, a formação docente e a organização do trabalho escolar. Não há como atribuir qualidade à educação escolar sem controlar devidamente todas as variáveis externas. Há de se pensar em metas que levem em conta a localização da escola, sua infraestrutura, seus recursos humanos e financeiros e a população atendida em determinado nível de ensino, uma vez que as realidades escolares são complexas e distintas entre si.

Quanto aos aspectos positivos do Programa de Qualidade da Escola, destacamos a tentativa da SEE/SP de melhorar a qualidade educacional nas escolas públicas, implantando a avaliação institucional e o IDESP, com metas a serem alcançadas em cada nível de ensino e em cada escola. Além disso, com o IDESP, a equipe escolar tem

uma meta a ser atingida, anualmente, e outra em longo prazo, baseada no desempenho dos alunos. As metas anuais pautadas pelo fluxo e pelo desempenho discente, de acordo com as expectativas de aprendizagem nos diferentes níveis de proficiência, possibilitam a reflexão da equipe escolar e da comunidade (supervisores de ensino, diretores, professores coordenadores, professores, pais, alunos) sobre a aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar também a implantação, em toda a rede, de um currículo único com habilidades e competências, tida como um fator de qualidade educacional para os professores, alunos e pais. Chama a atenção que os alunos creditem ao currículo somente o objetivo de inseri-los no mercado de trabalho.

A Bonificação por Resultados (BR) é uma contradição do PQE. Se, para a SEE/SP, ela tem o objetivo de motivar os profissionais da educação para que realizem seu trabalho, para esses profissionais ela não tem essa função motivadora.

De posse dos dados coletados na pesquisa, podemos inferir que existe uma contradição também no trabalho docente. Apesar de afirmarem que a BR não os motiva para o trabalho escolar, os professores cederam lugares e tempos pedagógicos para preparar os alunos para o SARESP. Consideramos a BR uma medida injusta porque bonifica o grupo docente de determinado nível de ensino, sem levar em conta os fatores extraescolares e a atuação individual de cada professor. Por exemplo, se uma determinada série avaliada pelo SARESP não obtiver bons resultados em língua portuguesa e matemática, o IDESP do nível correspondente poderá ficar aquém do esperado. Independentemente da atuação do professor dessas disciplinas, dos fatores intra e extraescolares envolvidos ou das questões burocráticas referentes à contratação de professores sem a devida qualificação, todo o grupo docente desse nível de ensino da escola ficará prejudicado quanto ao recebimento da BR. O contrário também ocorre: como o trabalho dos professores das outras disciplinas não é considerado, não é avaliado, isso pode repercutir negativamente na atuação docente.

Não há como discutirmos a qualidade educacional, entendida como uma educação ampla que forma os alunos nos aspectos históricos, culturais, econômicos, sociais e políticos, sem refletirmos sobre algumas questões imprescindíveis: as formas de financiamento público para viabilizá-la, estreitando a relação entre a riqueza produzida no Brasil (o PIB) e a educação; a necessidade de valorização do professor; a formação inicial e continuada de qualidade para o magistério; a viabilização de espaços

e de tempos de aprendizagem adequados que propiciem a formação integral do aluno, desde a educação infantil.

Para além de resultados aferidos em testes ou provas, acreditamos que uma educação de qualidade tem de ser pensada para a transformação da realidade, com melhor redistribuição da riqueza produzida no Brasil, elevando o PIB *per capita* e o IDH, em que exista respeito ao pleno exercício das liberdades civis, políticas e sociais dos indivíduos. O trabalho do professor, como um intelectual, torna-se essencial, assim como a escola pública, que é instrumento de coesão social, de preparo do futuro. Para isso, ambos precisam estar preparados e ser valorizados por uma sociedade que efetivamente lide com o que projeta.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABICALIL, C. A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 253-274, set. 2002.
- ANDRADE, E. C. School Accountability no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**. v. 28, n. 3 (111), p. 443-453, jul./set.2008.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- APASE. APEOESP. CPP. **Proposta curricular do estado de São Paulo: uma análise crítica**. 2008. Disponível em: <http://www.apoespsub.org.br/especiais/revista_planejamento_209.pdf>. Acesso em: 19/05/2010.
- ARANHA, A. O professor passou cola: como as falhas na segurança prejudicaram a avaliação que vale bônus para aqueles que ensinam melhor. **Revista Época**. 2009. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca>>. Acesso em: 30/11/2009.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 6. ed. São Paulo : Cortez, 2009. p. 29-39.
- BALMANT, O. Convite expõe embate ideológico na educação. **O Estadão** (jornal eletrônico). Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,convite-expoe-embate-ideologico-na-educacao-,968786,0.htm>>. Acesso em: 05/12/2012.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Montero. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- _____. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação: Pierre Bordieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 33-38.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 31/05/2013.
- _____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art2>. Acesso em 31/05/2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1>. Acesso em 31/05/2013.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 31/05/2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 31/05/2013.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em 31/05/2013.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2011/l10172.htm>. Acesso em : 06/10/2013.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em 31/05/2013.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEF, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em : <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11494-20-junho-2007-555612-norma-pl.html>>. Acesso em : 06/10/2013.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Parecer CNE/CEB nº 8, de 5 de maio de 2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.396/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Disponível em : <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em : 06/10/2013.

_____. **IDEB 2011, Brasil continua a avançar.** [2011]. Disponível em : <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em : 18/09/2012.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 25/04/2011.

_____. **Conferência Nacional De Educação (CONAE 2014)**. O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração: documento referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013]. 96 p. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/imagens/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 13/09/2013.

BROOKE, N. As novas políticas de incentivo salarial para professores: uma avaliação. In: FONTOURA, H. A. (Org.). **Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 163-189. (Coleção ANPED SUDESTE 2011, 3).

BUFFA, E. A questão das fontes de investigação em história da educação. In: **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande: UCDB. p. 79-86. Jul./dez. 2001. (Série Estudos, n.12).

CABRAL, K. M.; DI GIORGI, C. A. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr.2012.

CAPRIGLIONE, L. 'Pai do índice' critica critério para divulgação de dados. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 19 mar. 2009.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 17º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTELLS, M. **Castells propõe outra democracia**. 2011. Disponível em: <<http://www.outraspalavras.net/2011/07/18/castells-propoe-outra-democracia>>. Acesso em: 13/06/2012.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 2009. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: SP, 2009.

CASTRO, M. H. G. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 1, jan/mar 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0120-88392000000100014>. Acesso em : 28/05/2009.

CASTRO, C. M. Avaliar não é para amadores. In : Souza, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 246-258.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEGASPERI, M. H. **Processamento de leitura e de produção de resumos em ambiente virtual e em ambiente não virtual**. 2009. 221p. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós Graduação em Letras/ Linguística Aplicada, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: RS, 2009. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/16/TDE-2010-03-18T083727Z-2351/Publico/421802.pdf>. Acesso em: 17/05/2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**. n. 88. São Paulo. Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30/11/2012.

ESCHER, M. C. M. C. **Escher: gravura e desenhos**. Köln: Taschen, 2008.

FERREIRA, A.B.H. **Minidicionário século xxi: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2006.

FRIGOTO, G. Convite expõe embate ideológico na educação. **O Estadão** (jornal eletrônico). Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,convite-expoe-embate-ideologico-na-educacao-,968786,0.htm>>. Acesso em: 05/12/2012.

GARCIA, W. E. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 113-128.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do cárcere** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce.

_____. **Cadernos do cárcere** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo.

_____. Escritos políticos (1916-1926) 1 - Socialismo e Cultura. In: NOSELLA, P. **Antonio Gramsci para os educadores** – antologia. São Carlos: UFSCar/ UNINOVE, 2008. p. 38-40. Apostila.

HEYNEMAN, S. P. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 35-52.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, (IBGE) 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel.php?codmun=353930>>. Acesso em: 10/12/2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, (INEP). Censo Educacional 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 06/10/2013.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

LENHARDT, G.; OFFE, C. Teoria do Estado e Política Social. Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 10-53.

LOPES, R. E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional: no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência, no município de São Paulo**. 1999. 539 f. 2v. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Políticas Sociais. In: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S.; CARNICEL, A (Org.). **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra, SP: Editora Setembro; Campinas, SP: Unicamp/CMU, 2007. p. 233-234.

MANACORDA M. A. In: NOSELLA, P.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros**. Campinas: HISTEDBR-FE/UNICAMP, 2007.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, K. **O capital: edição resumida**. 7. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982a.

_____. Para a crítica da Economia Política. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. Três tomos. Lisboa, Moscovo: Editorial Avante/Edições Progresso, 1982b. T I.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1978 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Marx – vida e obra**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I – Feuerbach). São Paulo: Editora Hucitec, 1984.

NOSELLA, P. Educação e Cidadania em Antonio Gramsci. In: BUFFA, E.; ARROYO, M; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1988. p. 81-94.

_____. A atual política para a educação do estado de São Paulo e da União: a cultura do desempenho. **Revista APASE**. São Paulo. ano IX, n. 11, p. 29-38, 2010.

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político: sobre a seletividade das instituições políticas. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 140-177.

_____. **Trabalho & Sociedade**: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade**. n. 35, p. 9-59, 1990.

_____. **Capitalismo desorganizado**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

OFFE, C.; RONGE, V. Teses sobre a fundamentação do conceito de “Estado Capitalista” e sobre a pesquisa política de orientação materialista. In: OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. p. 122-137.

OLIVEIRA, R. V.; NOVAES, L. C. Os efeitos dos resultados da avaliação externa e dos índices de desempenho escolar sobre a gestão da escola e do trabalho pedagógico na rede estadual paulista. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE 16.,2012. Campinas. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE 16.,2012**. UNICAMP; Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1. p. 503- 514.

OLIVEIRA, J. B. A. Tendências/Debates: Corporativismo, de novo, contra a educação. **Jornal Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1folha.uol.com.br/opinião/1191693>>. Acesso em: 27/11/2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993 (Biblioteca de psicologia e psicanálise; v. 6).

PEREZ, J. R. R. **A política educacional do estado de São Paulo: 1967-1990**. 1994. 210 p. Tese (Doutorado na área da Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: SP, 1994.

PESTANA, M. I. G. S. Avaliação educacional: o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 53-63.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 100 – Especial, p. 877-897, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/07/2013.

PORTELA, R. Entrevista concedida a Luiz Fernandes Dourado. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 11-22, jan./jun. 2009.

RAMA, L. M. J. S. (Org.). **Reorganização da secretaria de estado da educação**. São Paulo: Secretaria da Educação/ Grupo de Legislação Educacional, 2011.

RIOS, T. A. Avaliar: ver mais claro para caminhar mais longe. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 111-116.

SÃO PAULO (ESTADO). **Constituição do Estado de São Paulo**, de 5 de outubro de 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.010, de 1º de julho de 2007**. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%20n.1.010,%20de%2001.06.2007.htm>>. Acesso em 06/10/2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://desuzano.edunet.sp.gov.br/legislacao/Legislacoes/016%20-%20Bonifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resultados%20-%20BR.htm>>. Acesso em 06/10/2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.093,%20de%2016.07.2009.htm>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.097, de 28 de outubro de 2009.** Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2009/lei%20complementar%20n.1.097,%20de%2027.10.2009.htm>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011.** Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/c5895fb12593d74a832578cb004c54d6?OpenDocument>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.144, de 11 de julho de 2011.** Institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1028343/lei-complementar-1144-11>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Lei Complementar nº 1.163, de 4 de janeiro de 2012.** Altera a Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1030672/lei-complementar-1163-12>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991** – Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional “Escola Padrão” na Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/12781821/decreto-n-34035-de-22-de-outubro-de-1991-de-sao-paulo>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Decreto nº 54.174, de 26 de março de 2009.** Dispõe sobre a Bonificação por Resultados - BR, a ser paga aos servidores afastados com fundamento na Lei Complementar nº 343, de 6 de janeiro de 1984, e para o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/231079/decreto-54174-09>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto%20n.57.141,%20de%2018.07.2011.htm>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.** Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/1030201/decreto-57571-11>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Decreto nº 57.925, de 29 de março de 2012.** Dispõe sobre a fixação de percentual para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, relativo ao exercício de 2011. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26447134/artigo-1-do-decreto-n-57925-de-29-de-marco-de-2012-de-sao-paulo>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009.** Dispõe sobre a definição dos indicadores globais da Secretaria da Educação para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.dersv.com/resolucao_conjunta_1_09_bonus.htm>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 2, de 12 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.htm?Time=1>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009.** Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200902180015>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 22, de 27 de março de 2009.** Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_22_2009.html>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 23, de 27 de março de 2009.** Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.dersv.com/resolucao_23_09_bonus.htm>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 25, de 27 de março de 2009.** Dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de metas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/25_09.htm>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/27_1996.htm>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 36, de 29 de março de 2012.** Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17-12-2008, para o exercício de 2012. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_12.HTM?Time=10/6/2013%2010:03:34%20AM>. Acesso em 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 42, de 14 de julho de 2009.** Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_09.HTM?Time=8/17/2013%201:51:13%20PM>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 42, de 10 de abril de 2012.** Altera dispositivos da Resolução SE nº 88/2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201204100042>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 72, de 4 de julho de 2012.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2012. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2012/executivo%20secao%20i/julho/05/pag_0029_DIRG4IOHL1M7Je4R4T082RLA14I.pdf>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008.** Institui o Programa de Qualidade da Escola - PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200811060074>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 81, de 16 de dezembro de 2011.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.htm?Time=1/5/2012%204:59:44%20AM>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190088>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 91, de 21 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2007>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Resolução SE nº 98, de 23 de dezembro de 2008.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemLise/arquivos/98_08.htm>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. **Programa Estadual de Educação.** São Paulo, 2007a. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/>>. Acesso em: 26/08/2007.

_____. **Caderno do Programa de Qualidade da Escola.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007b.

_____. **Programa de Qualidade da Escola – Sumário Executivo.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008a.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008b.

_____. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008c. v.2.

_____. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008d. v. 2.

_____. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008e. v. 3.

_____. **Relatório Pedagógico do SARESP 2007.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008f.

_____. **Notícias.** 2008g. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_%202008/2008_26_08.asp>. Acesso em: 26/08/2008.

_____. **Notícias.** 2008h. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_%202008/2008_11_12.asp>. Acesso em: 12/12/2008.

_____. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009a. v. 1.

_____. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009b. v. 2.

_____. **Caderno do Gestor:** gestão do currículo na escola. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009c. v. 3.

_____. **Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP:** documento básico. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009d.

_____. **Programa de Qualidade da Escola – Nota Técnica.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 23/04/2010.

_____. **PLANO DE GESTÃO** da Escola Estadual Pirassununga (2007-2010). Pirassununga, SP: 2007. 98 p. Apostila.

_____. **PLANO DE GESTÃO** da Escola Estadual Profª Yolanda Salles Cabianca (2003-2006). Araras, SP: 2003. 147 p. Apostila.

_____. **Pólos da CEI**, 2011a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 07/04/2013.

_____. **Plano de Ação Participativo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012. 31p., v. 1.

_____. **Comunicado SE de 3/04/2013**. Assunto: Bonificação de Resultados – BR. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013. 8 p.

_____. DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PIRASSUNUNGA. **Pólos da CEI**, s/d. Disponível em: <<http://www.depirassununga.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 10/05/2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

_____. O PDE está em cada escola. **Revista Escola**. s/d. Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>>. Acesso em: 20/10/2009.

SCHWARTZMAN, S. Convite expõe embate ideológico na educação. **O Estadão** (jornal eletrônico) Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,convite-expoe-embate-ideologico-na-educacao-,968786,0.htm>>. Acesso em: 05/12/2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: OP & A Editora, 2002. (Coleção: O que você precisa saber sobre...).

SILVA, C. P. Tendências e perspectivas da supervisão: apontamentos para uma militância possível e necessária. **Revista APASE**. São Paulo. ano IX. n. 11, p. 50-58, 2010.

SILVA, M.A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES**. v. 29, n. 78. Campinas maio/ago/2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32622009000200005>. Acesso em: 11/05/2011.

SILVA, M. L. **A avaliação institucional das escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1997-2007)**. 2008. 314 p. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: SP, 2008.

SILVA, T.T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da educação Superior**. Campinas. v. 14, n. 2, p. 313-336, jul./2009. 12 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200005>. Acesso em: 02/05/2012.

SOUSA, S. Z. Avaliação, ciclos e qualidade do ensino fundamental: uma relação a ser construída. **Estudos Avançados**. v. 21, n. 60, p. 27-44, maio/ago. 2007. 11 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40142007000200003>. Acesso em: 02/05/2012.

SOUZA, A. M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005a. p. 90-109.

SOUZA, A. N. A política educacional do Banco Mundial. In: BETTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005b. Livro II, p. 99-117.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 84, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_asttext&pid=s0101-73302003000300007>. Acesso em: 14/05/2012.

TEIXEIRA, A. Esboço da educação de John Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1954. p. 7-29.

VELOSO, F. 15 nos de avanços na educação no Brasil: onde estamos? In: VELOSO, F et al (Org.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 3-24.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: SC, 2008.

ZANFELICI, T. O. Atenção à primeira infância finlandesa e brasileira: alternativas de atendimento, atendimentos alternativos. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 13, n. 2, July/dec. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30/11/2012.

ANEXO 1- ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM DIRIGENTES CONSELHEIROS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Meu nome é Adriana de Castro. Estou realizando estudos em nível de Doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Meu projeto de pesquisa é “O Programa de Qualidade da Escola na Secretaria de Estado da Educação na Diretoria de Ensino da Região de Pirassununga (2008 a 2012)”.

O referido projeto tem como *objetivo geral* avaliar o processo de implantação e desenvolvimento do “Programa de Qualidade da Escola” (PQE), tendo como parâmetros os objetivos proclamados pela SEE/SP, nos documentos oficiais, a experiência empírica e o arcabouço teórico, a fim de buscar compreender quais os limites, contradições e possibilidades do PQE, em relação a uma educação humanizadora e emancipatória para os alunos.

Acredito que os Dirigentes Conselheiros possam contribuir com esta pesquisa por terem participado do processo de “implementação” do PQE junto às Diretorias de Ensino que compõem o polo sob sua responsabilidade.

A entrevista será gravada para agilizar seu desenvolvimento; depois, ela será fielmente transcrita e enviada para que você tome conhecimento e, se julgar necessário, proceda a correções e/ou acréscimos.

Você autoriza a gravação e o uso das informações prestadas por você?.....

Identificação

Nome:.....
 Assinatura:.....RG:.....
 Endereço:.....
 Telefone (s) para contato:.....
 Endereço eletrônico/ contato preferencial.....
 Local e data:....., ,de.....de 2011.

Agradeço sua disponibilidade em contribuir com esta pesquisa!

Polo:
 Formação:
 Experiências Profissionais:
 Experiências Profissionais na SEE-SP:
 Cargo Atual: Desde: mês/ano
 Função Atual: Desde: mês/ano
 Tempo de Experiência na função:

Conversando sobre o Programa de Qualidade da Escola - PQE

1. O processo de elaboração e a participação dos atores educacionais

1.1. De onde surge a proposta do PQE?

1.1.1. Que elementos são constituintes dessa proposição?

1.2. De que modo a SEE/SP articulou a discussão da proposta do PQE?

1.2.1. Quem participou dessa articulação?

1.2.2. Os Dirigentes e Conselheiros participaram do processo de elaboração do PQE? Como?

2. A implantação do Programa de Qualidade da Escola (PQE)

2.1. Quais foram as razões apontadas pela SEE/SP para a implantação do PQE?

2.2. Quais estratégias de implantação foram utilizadas pela SEE/SP e pelas DEs de sua região?

2.3. Foi proposta/realizada alguma alteração na estrutura legal/burocrática/física da SEE/SP, das DEs ou das escolas para a implantação/implementação do PQE?

3. A implementação do PQE

3.1 - Como as DEs se organizam para atender às metas estipuladas pelo PQE?

3.2. Quais foram os desafios encontrados no processo de 'implementação' do PQE nas DEs?

3.3. Quais foram as potencialidades encontradas no processo de 'implementação' do PQE nas DEs?

3.4. O que é uma educação de qualidade?

3.4.1. De que modo a educação de qualidade é tratada no PQE?

3.4.2. Qual a sua avaliação com relação a isso?

3.4.3 - O PQE e o Currículo Oficial auxiliam o processo de melhoria da qualidade educacional? De que forma?

3.5 - Com a transição de governo em SP, houve alterações em relação às diretrizes e ações formuladas?

3.5.1 - Em relação aos mecanismos de participação dos profissionais e da comunidade utilizados pela SEE/SP desde 2008, estes foram modificados em algum momento?

3.6 - A quais necessidades o PQE busca atender, hoje? Para que serve esse Programa?

3.7 - Os profissionais da educação se sentem valorizados com o PQE? Explique.

3.8 - Para você, o PQE é um instrumento adequado para medir a qualidade educacional das escolas?

3.8.1 – Caso não seja, como seria um instrumento adequado?

4. Finalizando...você gostaria de dizer algo?

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Escola:.....

Idade:..... Data:.....

1-Há quanto tempo você estuda em escola estadual?

 comecei este ano faz de 2 a 3 anos faz mais de 4 anos2-Você considera que esta escola **proporciona uma educação de qualidade**? sim não não sei responder3 - Assinale **os cinco principais fatores** que você acha que são indispensáveis para que exista uma boa educação:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> escola pequena | <input type="checkbox"/> poucos alunos por sala |
| <input type="checkbox"/> alimentação | <input type="checkbox"/> amigos |
| <input type="checkbox"/> bons funcionários | <input type="checkbox"/> ter mais de 6 aulas diárias |
| <input type="checkbox"/> espaços adequados (pátios, quadra, salas de aula) | <input type="checkbox"/> família interessada na escola |
| <input type="checkbox"/> ser inclusiva e democrática | <input type="checkbox"/> professores competentes |
| <input type="checkbox"/> possuir biblioteca, sala de informática | <input type="checkbox"/> fanfarra |
| <input type="checkbox"/> Cadernos do Aluno (apostila) | <input type="checkbox"/> aulas interativas/inovadoras |
| <input type="checkbox"/> uniforme para os alunos | <input type="checkbox"/> ambiente de respeito |
| <input type="checkbox"/> atendimento médico, psicológico e dentário | <input type="checkbox"/> excursões |
| <input type="checkbox"/> atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos | |
| <input type="checkbox"/> oferecer reforço/ recuperação | |
| <input type="checkbox"/> avaliar o trabalho dos professores, diretor e funcionários | |

4 – Você sabe o que é o IDESP?

 sim não não sei responder5 – Leia a frase **“O SARESP serve como instrumento para se avaliar o trabalho que é desenvolvido na escola e não para se avaliar o aluno”**. Agora escolha uma alternativa de acordo com a sua opinião:

- não concordo com a frase, porque apenas os alunos são avaliados.
- concordo com a frase porque pelo SARESP a Secretaria Estadual colhe informações sobre o trabalho realizado pelos professores junto aos alunos.
- não sei responder.

6 – Durante o ano, você faz provas preparatórias para a realização do SARESP?

 sim não não sei responder

7 – Com que frequência, neste ano, você ouviu seus professores falarem do SARESP?

não ouço ouvi uma ou duas vezes quase todo mês semanalmente

8 – Você se sente pressionado pelos professores por causa das provas do SARESP?

sim não às vezes não sei responder

9 – Seus professores utilizam o Caderno do Aluno nas aulas?

sim não alguns não sei responder, porque não sei o que é isso

10 – Você acredita que o ensino desta escola melhorou com a utilização dos Cadernos dos Alunos?

sim não não sei

11 - Por que você acha que esse material é utilizado?

para que eu aprenda determinadas habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho.

para conseguir uma boa nota no SARESP.

para que eu tenha uma participação mais ativa na sociedade.

não sei responder.

outra:.....

Se quiser, deixe aqui algum outro comentário ou observação sobre sua escola:

Agradeço a sua colaboração
outubro/2011

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Nome da Escola:	Data:.....
Qual/quais disciplina(s) você leciona na 8ª série desta escola?.....	

1-Há quanto tempo você exerce a docência?

há 3 anos 4 a 6 anos 7 a 9 anos 10 a 12 anos mais de 13 anos

2 – Há quantos anos você leciona nesta escola?

1 no 2 a 4 anos mais de 5 anos

3-Assinale com um **x** os anos em que você **recebeu o bônus** mérito, discriminando em qual nível/quais nível e escola(s) você atuava:

2007

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

2008

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

2009

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

2010

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

Escola.....EF () EM ()

4 – O bônus funciona como uma motivação para você exercer seu trabalho?

sim não

5 – Você se sente pressionado por causa das metas que a escola tem que alcançar?

sim não

6-Você tem um claro conhecimento de como o IDESP é calculado?

sim não algum conhecimento

7 – O IDESP é um bom instrumento para se avaliar a qualidade educacional?

sim não não sei responder

8– Quais as características de uma escola de qualidade? Cite 5, por **ordem decrescente** de importância:

1ª.....

2ª.....

3ª.....

4ª.....

5ª.....

9 - Para você, qual o **principal objetivo** do Programa de Qualidade da Escola?

melhorar a qualidade educacional das escolas públicas.

responsabilizar a escola pelos resultados alcançados, independentemente do contexto.

outro:.....

10 – O que você acha do Currículo Oficial?

- é um bom instrumento para alcançarmos a qualidade educacional.
- é um instrumento para alcançarmos a qualidade educacional, mas necessita de adequações.
- é um instrumento que não contribui para a melhoria da qualidade educacional.
- outro:.....

Se quiser, deixe aqui algum comentário ou observação sobre o PQE:

.....

.....

.....

.....

.....

Agradeço sua colaboração!

outubro/2011

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO DO RESPONSÁVEL**TERMO DE APRESENTAÇÃO**

Meu nome é Adriana de Castro. Estou realizando estudos no nível de Doutorado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Meu projeto de pesquisa é sobre o ***PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA***, que tem como instrumento principal o IDESP.

O objetivo geral da pesquisa é avaliar o processo de elaboração e desenvolvimento desse programa em algumas escolas pré-selecionadas e tentar identificar o que as diferentes pessoas (diretores, professores, alunos e familiares) pensam a respeito dele.

Acredito que você poderá contribuir com esta pesquisa respondendo a este questionário, elaborado com questões abertas e de múltipla escolha.

Não é necessária a sua identificação.

Por favor, devolva o questionário respondido dentro do envelope, lacrando-o, para que seu (sua) filho (a) possa devolvê-lo no dia seguinte.

AGRADEÇO SUA DISPONIBILIDADE EM CONTRIBUIR COM ESTA PESQUISA!
Outubro de 2011

QUESTIONÁRIO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Escola onde o(a) filho(a) estuda:.....

Data:.....

1 - Nível de escolaridade:

- Ensino fundamental incompleto Ensino Superior incompleto
 Ensino fundamental completo Ensino Superior completo
 Ensino médio incompleto
 Ensino médio completo

2 – Desde que série seu (sua) filho(a), que está matriculado na 8ª série, estuda em escola pública estadual?.....

3 – Você mudaria seu (sua) filho(a) da 8ª série, de escola, se pudesse?

- sim não talvez

4 – Quais as principais **características de uma educação de qualidade**?

- escola pequena, com poucos alunos por sala professores competentes
 oferecer alimentação e uniforme para os alunos oferecer excursões
 avalia o trabalho dos professores ter, no máximo, cinco aulas diárias
 bons funcionários/ professores ter mais de seis aulas diárias
 Cadernos do Aluno (apostila) ser inclusiva e democrática
 espaços adequados (pátios, quadra, salas de aula) oferece aulas optativas para o aluno
 possui recursos materiais e humanos em número adequado
 possui médico, psicólogo e dentista ambiente de respeito
 avalia o aluno e o retém no ano se ele não foi bem tem sala de informática, biblioteca
 atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e possui aulas de recuperação

5 – Para você o ensino desta escola é de **boa qualidade**?

- sim não não sei responder

6 – Com a adoção dos **Cadernos do Aluno**, você acha que houve uma melhoria na qualidade educacional?

- sim não não sei responder

7 – Neste ano, você compareceu a quantas reuniões da 8ª série de (a) seu (sua) filho (a)?

- nenhuma 1 ou 2 3 ou mais

8 – Seu (sua) filho (a) se sente pressionado por causa das avaliações do SARESP?

- sim não não sei o que é SARESP

9 – Você tem ou teve mais filhos estudando nesta escola?

- não
 apenas este (a) da 8ª série
 tenho ou tive outros filhos estudando nesta escola

ANEXO 5 – Anexo integrante da Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009

Nível de Proficiência	Interpretação Pedagógica	Intervalo de Notas					
		4ª Série Ensino fundamental		8ª Série Ensino fundamental		3ª Série Ensino médio	
		Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Abaixo do Básico	O aluno do nível Abaixo do Básico mostra desempenho equivalente a pelo menos um ano de atraso com relação ao aluno do nível Proficiente e seu conhecimento da competência medida são rudimentares.	Menor que 150	Menor que 175	Menor que 200	Menor que 225	Menor que 225	Menor que 275
Básico	O nível Básico congrega os alunos que estão defasados em até seis meses em relação ao nível Proficiente e que demonstram um domínio apenas parcial e inicial da competência.	Entre 150 e 200	Entre 175 e 225	Entre 200 e 275	Entre 225 e 300	Entre 225 e 300	Entre 275 e 350
Proficiente	O aluno classificado no nível Proficiente é aquele que demonstra um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para alunos de seu estágio escolar.	Entre 200 e 275	Entre 225 e 275	Entre 275 e 325	Entre 300 e 350	Entre 300 e 375	Entre 350 e 425
Avançado	O aluno classificado no nível Avançado dominam a competência de forma especialmente completa, sendo capazes de executar ações complexas que requerem a habilidade.	Acima de 275	Acima de 276	Acima de 325	Acima de 350	Acima de 375	Acima de 425

ANEXO 6 – Estrutura do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011

Capítulo I – Disposição preliminar

Capítulo II – Do Campo Funcional

Capítulo III – Dos Princípios Organizacionais

Capítulo IV – Da Estrutura

Seção I – Da Estrutura Básica

Seção II - Do Detalhamento da Estrutura Básica

Capítulo V – Dos Níveis Hierárquicos

Capítulo VI – Do Órgão do Sistema de Comunicação do Governo do Estado de São Paulo – SICOM

Capítulo VII – Dos Órgãos dos Sistemas de Administração Geral

Seção I – Dos Órgãos do Sistema de Administração de Pessoal

Seção II - Dos Órgãos dos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária

Seção III – Do Sistema de Administração dos Transportes Internos Motorizados

Capítulo VIII – Da Articulação entre as Unidades

Capítulo IX – Das Atribuições

Seção I – Do Gabinete do Secretário

Subseção I – Da Chefia de Gabinete

Subseção II – Da Assessoria Técnica e de Planejamento

Subseção III – Da Assessoria de Relações Institucionais

Subseção IV – Da Assessoria de Comunicação

Subseção V – Da Unidade de Atendimento aos Órgãos de Controle Externo

Subseção VI – Da Consultoria Jurídica

Seção II – Das Unidades Subordinadas ao Chefe de Gabinete

Seção III – Da Subsecretaria de Articulação Regional

Seção IV – Da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

Seção V – Da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

Seção VI – Da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional

Seção VII – Da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares

Seção VIII – Da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos

Seção IX – Da Coordenadoria de Orçamento e Finanças

Seção X – Das Diretorias de Ensino

Seção XI – Das Assistências Técnicas e das Assistências Técnicas dos Coordenadores

Seção XII – Dos Núcleos de Apoio Administrativo

Capítulo X – Das Competências

Seção I – Do Secretário da Educação

Seção II – Do Secretário Adjunto

Seção III – Do Chefe de Gabinete

Seção IV – Do Responsável pela Subsecretaria de Articulação Regional

Seção V – Do Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores e dos Coordenadores das Coordenadorias

Seção VI – Do Responsável pela Unidade de Atendimento aos Órgãos de Controle Externo

Seção VII – Dos Diretores dos Departamentos e dos Dirigentes de Unidades de Nível Equivalente

Seção VIII- Dos Dirigentes Regionais de Ensino

Seção IX - Dos Diretores dos Centros de Níveis de Divisão Técnica e de Divisão, do Diretor da Secretaria Geral, do Departamento de Apoio Logístico, e dos Diretores dos Núcleos

Seção X – Dos Diretores de Escola

Seção XI – Dos Dirigentes das Unidades e dos Órgãos dos Sistemas de Administração Geral

Subseção I – Do Sistema de Administração de Pessoal

Subseção II – Dos Sistemas de Administração Financeira e Orçamentária

Subseção III – Do Sistema de Administração dos Transportes Internos

Motorizados

Seção XII – Das Competências Comuns

Capítulo XI – Dos Órgãos Colegiados

Seção I – Do Conselho Estadual de Educação – CEE

Seção II – Do Conselho Estadual de Alimentação Escolar de São Paulo – CEAE

Seção III – Do Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social

Seção IV – Do Comitê de Políticas Educacionais

Seção V – Do Grupo Setorial de Tecnologia da Informação e Comunicação –
GSTIC

Seção VI – Do Grupo Setorial de Planejamento, Orçamento e Finanças Públicas

Capítulo XII – Dos Fundos de Desenvolvimento da Educação

Capítulo XIII – Das Unidades de Proteção e Defesa do Usuário do Serviço
Público

Capítulo XIV – Disposições Finais

Capítulo XV – Disposições Transitórias

ANEXO 7 - Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano

Língua
Portuguesa

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Conteúdos gerais

Traços característicos de textos argumentativos

Traços característicos de textos expositivos

Estudos de gêneros da tipologia argumentativa

Estudos de gêneros da tipologia expositiva

Argumentar e expor: semelhanças e diferenças

Estudos linguísticos

- Marcas dêiticas (pronomes pessoais)
- Pontuação
- Elementos coesivos (preposição e conectivos)
- Concordâncias nominal e verbal
- Questões ortográficas
- Pronome relativo
- Adequação vocabular
- Período simples
- Crase

Variedades linguísticas

Conteúdos de leitura, escrita e oralidade

Leitura, produção e escuta de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação

Interpretação de textos literário e não literário

- Leitura em voz alta
- Inferência
- Coerência
- Paragrafação
- Etapas de elaboração e revisão da escrita
- Elaboração de fichas

Apresentação oral

Roda de conversa

1º Bimestre

ANEXO 8 - Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)**Habilidades**

1º Bimestre

Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Ler e interpretar textos argumentativos, inferindo seus traços característicos
- Analisar textos argumentativos e construir quadros-síntese
- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto
- Debater oralmente sobre temas variados, selecionando argumentos coerentes para a defesa de um dado ponto de vista
- Identificar tipos de argumentos em textos de opinião
- Produzir resenhas utilizando os conhecimentos adquiridos sobre textos argumentativos
- Analisar temas diversos, selecionando argumentos que justifiquem pontos de vista divergentes
- Fruir esteticamente objetos culturais
- Saber revisar textos, reconhecendo a importância das questões linguísticas para a organização coerente de ideias e argumentos

ANEXO 9 - Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)

Língua
Portuguesa

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
2º Bimestre	Conteúdos gerais
	Estudo de gêneros textuais da tipologia argumentativa
	Estudo de gêneros textuais da tipologia expositiva
	Gênero textual artigo de opinião
	Gênero textual carta do leitor
	Estudos linguísticos
	• Pontuação
	• Figuras de linguagem
	• Colocação pronominal
	• Regências verbal e nominal
	• Funções da linguagem
	• Período composto por coordenação
	• Articuladores sintáticos argumentativos
Variedades linguísticas	
Conteúdo de leitura, escrita e oralidade	
Leitura, produção e escuta de artigo de opinião, carta do leitor e outros gêneros em diferentes situações de comunicação	
• Formulação de hipótese	
• Inferência	
• Interpretação de textos literário e não literário	
• Informatividade	
• Etapas de elaboração e revisão da escrita	
Roda de conversa	

C

ANEXO 10 – Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)

Currículo do Estado de São Paulo

Língua
Portuguesa

Habilidades

2º Bimestre

Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Ler e interpretar textos expositivos e argumentativos, inferindo seus traços característicos
- Selecionar informações de acordo com os objetivos ou intencionalidades da situação comunicativa
- Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrários à defesa de um ponto de vista
- Analisar imagens do ponto de vista de seu caráter político
- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto
- Compreender, identificar e utilizar os mecanismos de coerência e coesão no texto
- Construir parágrafos argumentativos de acordo com o contexto da situação comunicativa
- Criar hipótese de sentido a partir de informações encontradas no texto
- Fruir esteticamente objetos culturais

ANEXO 11 - Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)

Língua
Portuguesa

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Conteúdos gerais

- Discurso político: diferentes formas de representação
 Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos
 Construção de projeto político
 Estudos linguísticos
- Regências verbal e nominal
 - Período composto por subordinação
 - Conjunção
 - Preposição
 - Anafóricos
 - Pontuação
 - Período composto

Variedades linguísticas

Conteúdo de leitura, escrita e oralidade

- Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros argumentativos e expositivos articulados por projeto político
- Interpretação de textos literário e não literário
 - Inferência
 - Fruição
 - Situacionalidade
 - Leitura dramática
 - Leitura em voz alta
 - Coerência
 - Coesão
 - Informatividade
 - Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa
 - Etapas de elaboração e revisão da escrita
 - Paragrafação

3º Bimestre

ANEXO 12 - Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)

Habilidades	
3º Bimestre	<p>Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam a favor ou contrários à defesa de um ponto de vista• Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto• Identificar e reconhecer a produção de um texto como processo em etapas de reelaboração• Produzir versão final de um texto com marcas de intervenção• Construir ponto de vista que represente o interesse do grupo majoritário• Construir conceito de "ato político" a partir de situação de comunicação• Construir opinião crítica a partir de informações e análises apresentadas• Analisar imagens sob o ponto de vista de seu caráter político e social• Realizar apresentação oral adequada à situação de interlocução• Fruir esteticamente objetos culturais

ANEXO 13 - Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)

Língua
Portuguesa

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Conteúdos gerais

- Discurso político: diferentes formas de representação
- Estudo de tipologia e gêneros argumentativos articulados por projetos
- Construção de projeto político
- Estudos linguísticos
 - Pontuação
 - Período composto por subordinação
 - Conjunção
 - Crase
 - Regências verbal e nominal
 - Concordâncias verbal e nominal

Variedades linguísticas

Conteúdo de leitura, escrita e oralidade

- Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros argumentativos e expositivos articulados por projeto político
 - Interpretação de textos literário e não literário
 - Inferência
 - Fruição
 - Situacionalidade
 - Leitura dramática
 - Leitura em voz alta
 - Coerência
 - Coesão
 - Informatividade
 - Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa
 - Etapas de elaboração e revisão da escrita
 - Paragrafação

4º Bimestre

ANEXO 14 - Currículo de língua portuguesa para a 8ª série/9º ano (continuação)

Currículo do Estado de São Paulo

Língua
Portuguesa**Habilidades**

4º Bimestre

Espera-se que, tendo como referência principal as tipologias argumentativa e expositiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em debate regrado, textos de opinião, artigo de divulgação científica e outros gêneros dessas tipologias, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Reconhecer e analisar texto de estrutura opinativa
- Resumir texto opinativo
- Posicionar-se como agente de ações que contribuam para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade
- Reformular ideias, apresentando novos argumentos e exemplos
- Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto
- Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projeto coletivo
- Produzir uma versão final de um texto com marcas de intervenção
- Fruir esteticamente objetos culturais

Competências de produção de textos (Saesp)

COMPETÊNCIA I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto

COMPETÊNCIA II – Tipologia – Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão

COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto

COMPETÊNCIA IV – Registro – Adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa

COMPETÊNCIA V – Proposição – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando um posicionamento crítico e cidadão a respeito do tema

ANEXO 15 - Currículo de matemática para a 8ª série/9º ano

Currículo do Estado de São Paulo

Matemática

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental		
	Conteúdos	Habilidades
1º Bimestre	<p>Números</p> <p>Números reais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjuntos numéricos • Números irracionais • Potenciação e radiciação em R • Notação científica 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a necessidade das sucessivas ampliações dos conjuntos numéricos, culminando com os números irracionais • Saber representar os números reais na reta numerada • Incorporar a ideia básica de que os números irracionais somente podem ser utilizados em contextos práticos por meio de suas aproximações racionais, sabendo calcular a aproximação racional de um número irracional • Saber realizar de modo significativo as operações de radiciação e de potenciação com números reais • Compreender o significado e saber utilizar a notação científica na representação de números muito grandes ou muito pequenos
2º Bimestre	<p>Números/Relações</p> <p>Álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Equações de 2º grau: resolução e problemas <p>Funções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas sobre função • A ideia de variação • Construção de tabelas e gráficos para representar funções de 1º e de 2º graus 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a resolução de equações de 2º grau e saber utilizá-las em contextos práticos • Compreender a noção de função como relação de interdependência entre grandezas • Saber expressar e utilizar em contextos práticos as relações de proporcionalidade direta entre duas grandezas por meio de funções de 1º grau • Saber expressar e utilizar em contextos práticos as relações de proporcionalidade direta entre uma grandeza e o quadrado de outra por meio de uma função de 2º grau • Saber construir gráficos de funções de 1º e de 2º graus por meio de tabelas e da comparação com os gráficos das funções $y = x$ e $y = x^2$

ANEXO 16 - Currículo de matemática para a 8ª série/9º ano (continuação)

Matemática

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental		
	Conteúdos	Habilidades
3º Bimestre	<p>Geometria/Relações</p> <p>Proporcionalidade na Geometria</p> <ul style="list-style-type: none"> O conceito de semelhança Semelhança de triângulos Razões trigonométricas 	<ul style="list-style-type: none"> Saber reconhecer a semelhança entre figuras planas, a partir da igualdade das medidas dos ângulos e da proporcionalidade entre as medidas lineares correspondentes Saber identificar triângulos semelhantes e resolver situações-problema envolvendo semelhança de triângulos Compreender e saber aplicar as relações métricas dos triângulos retângulos, particularmente o teorema de Pitágoras, na resolução de problemas em diferentes contextos Compreender o significado das razões trigonométricas fundamentais (seno, cosseno e tangente) e saber utilizá-las para resolver problemas em diferentes contextos
4º Bimestre	<p>Geometria/Números</p> <p>Corpos redondos</p> <ul style="list-style-type: none"> O número π; a circunferência, o círculo e suas partes; área do círculo Volume e área do cilindro <p>Probabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> Problemas de contagem e introdução à probabilidade 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a circunferência, seus principais elementos, suas características e suas partes Compreender o significado do π como uma razão e sua utilização no cálculo do perímetro e da área da circunferência Saber calcular de modo compreensivo a área e o volume de um cilindro Saber resolver problemas envolvendo processos de contagem – princípio multiplicativo Saber resolver problemas que envolvam ideias simples sobre probabilidade

ANEXO 17 - Matriz de Referência para a Avaliação SARESP - língua portuguesa - 8ª série/9º ano

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO			
	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
	Competências para observar	Competências para realizar	Competências para compreender
<p>1 – Situações de leitura de gêneros não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, reportagens, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições, textos informativos de interesse curricular.</p>			
<p>OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)</p> <p>Tema 1 – Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</p>	<p>H01 Identificar a finalidade de um texto, seu gênero e assunto principal.</p>		
	<p>H02 Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos (não literários): propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, fichas pessoais, formulários, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas-resposta, artigos de divulgação, artigos de opinião, relatórios, entrevistas, resenhas, resumos, circulares, atas, requerimentos, documentos públicos, contratos públicos, diagramas, tabelas, legendas, mapas, estatutos, gráficos, definições ou textos informativos de interesse curricular.</p>		
	<p>H03 Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de formas verbais flexionadas no modo imperativo ou de determinado pronomes de tratamento.</p>		
<p>Tema 2 – Reconstrução dos sentidos do texto</p>	<p>H04 Identificar o sentido restrito a determinada área de conhecimento (técnica, tecnológica ou científica) de vocábulo ou expressão utilizados em um segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinônimo no contexto em que se insere.</p>	<p>H08 Diferenciar ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.</p>	<p>H11 Inferir o tema ou o assunto principal, com base na localização de informações explícitas no texto.</p>
	<p>H05 Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, cenário, época ou pessoa.</p>	<p>H09 Organizar em sequência lógica itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.</p>	<p>H12 Inferir opiniões ou conceitos pressupostos ou subentendidos em um texto.</p>
	<p>H06 Localizar e relacionar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto.</p>	<p>H10 Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas, infográficos e o corpo do texto, comparando informações pressupostas ou subentendidas.</p>	
	<p>H07 Localizar informações explícitas no texto, com o objetivo de solucionar um problema proposto.</p>		

ANEXO 18 - Matriz de Referência para a Avaliação SARESP - língua portuguesa - 8ª série/9º ano (continuação)

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO				
	GRUPO I Competências para observar	GRUPO II Competências para realizar	GRUPO III Competências para compreender	
OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)				
	Tema 3 – Reconstrução da textualidade	<p>H13 Localizar um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um texto argumentativo.</p> <p>H14 Identificar o sentido de operadores discursivos ou de processos persuasivos utilizados em um texto argumentativo.</p>	<p>H15 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronomes relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.</p> <p>H16 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações subentendidas ou pressupostas distribuídas ao longo de um texto.</p> <p>H17 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontinuos de um texto.</p>	<p>H18 Inferir a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor.</p> <p>H19 Justificar o efeito de sentido produzido, em um texto, pelo uso intencional de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico.</p>
	Tema 4 – Reconstrução do intertextualidade e relação entre textos			<p>H20 Justificar, com base nas características dos gêneros, diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes.</p> <p>H21 Justificar o uso de recurso a formas de apropriação textual como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre, em um texto.</p>
Tema 5 – Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita	<p>H22 Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/exemplo.</p> <p>H23 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).</p>		<p>H24 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística, no que diz respeito aos fatores geográficos, históricos, sociológicos ou técnicos, do ponto de vista da fonética, do léxico, da morfologia ou da sintaxe.</p> <p>H25 Justificar a presença, em um texto, de marcas de variação linguística que dizem respeito às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os da escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe.</p> <p>H26 Aplicar conhecimentos relativos a unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como estratégia de solução de problemas de pontuação, com base na correlação entre definição/exemplo.</p> <p>H27 Aplicar conhecimentos relativos a regularidades observadas em processos de derivação como estratégia para solucionar problemas de ortografia, com base na correlação entre definição/exemplo.</p>	

ANEXO 19 - Matriz de Referência para a Avaliação SARESP - língua portuguesa – 8ª série/9º ano (continuação)

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO			
GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	
Competências para observar	Competências para realizar	Competências para compreender	
II – Situações de leitura de gêneros literários: contos, crônicas, novelas, romances, peças de teatro, cartas literárias, letras de música, poemas.			
<p>OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)</p> <p>Tema 6 – Compreensão de textos literários</p>	<p>H28 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.</p> <p>H29 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.).</p> <p>H30 Identificar marcas do discurso indireto ou indireto livre no enunciado de um texto literário narrativo.</p> <p>H31 Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.</p> <p>H32 Identificar uma interpretação adequada para um determinado texto literário.</p>	<p>H33 Distinguir o discurso direto da personagem do discurso do narrador, em uma narrativa literária.</p> <p>H34 Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica.</p>	<p>H35 Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, analisando o enunciado na perspectiva do papel assumido pelas personagens.</p> <p>H36 Inferir a perspectiva do narrador em uma narrativa literária, justificando conceitualmente essa perspectiva.</p> <p>H37 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária.</p> <p>H38 Justificar os efeitos de sentido produzidos em um texto literário pelo uso de palavras ou expressões de sentido figurado.</p> <p>H39 Justificar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos em um poema.</p> <p>H40 Justificar o efeito de humor ou ironia produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões.</p>
<p>Autores recomendados para a leitura de textos literários e gêneros: letras de música popular brasileira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Machado de Assis, José de Alencar, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Lima Barreto, Álvares de Azevedo, Ferreira Gullar, João do Rio, José J. Veiga, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Tatiana do Assaré, Luis Fernando Veríssimo, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Castro Alves, Gonçalves Dias, Gilberto Freyre, Manuel Antônio de Almeida, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Maria de Andrade, Ignácia de Loyola Brandão, Rachel de Queiroz, Adélia Prado, Olavo Bilac, Aluísio de Azevedo, Martins Pena, Moacyr Scliar, Gil Vicente, Ariano Suassuna.</p>			
III – Situações de produção de textos			
<p>Produzir um artigo de opinião com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto.</p>			

ANEXO 20 - Matriz de Referência para a Avaliação SARESP – matemática – 8ª série/9º ano

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO			
	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
	Competências para observar	Competências para realizar	Competências para compreender
OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS) Tema 1 – Números, operações, funções (racionais / potenciação, número reais, expressões algébricas, equações, gráficos cartesianos, equações do 2º grau, funções)	H01 Reconhecer as diferentes representações de um número racional.	H09 Utilizar a notação científica como forma de representação adequada para números muito grandes ou muito pequenos.	H15 Resolver problemas com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação).
	H02 Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.	H10 Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação – expoentes inteiros e radiciação).	H16 Resolver problemas que envolvam porcentagem.
	H03 Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens" como décimos, centésimos e milésimos.	H11 Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.	H17 Resolver problemas que envolvam equações com coeficientes racionais.
	H04 Representar os números reais geometricamente na reta numerada.	H12 Realizar operações simples com polinômios.	H18 Resolver sistemas lineares (métodos da adição e da substituição).
	H05 Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em seqüências de números ou figuras (padrões).	H13 Simplificar expressões algébricas que envolvam produtos notáveis e fatoração.	H19 Resolver problemas que envolvam equações do 2º grau.
	H06 Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.	H14 Expressar as relações de proporcionalidade direta entre uma grandeza e o quadrado de outra por meio de uma função do 2º grau.	H20 Resolver problemas envolvendo relações de proporcionalidade direta entre duas grandezas por meio de funções do 1º grau.
	H07 Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.		
	H08 Reconhecer a representação geométrica dos produtos notáveis.		
Tema 2 – Espaço e forma	H22 Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.	H21 Reconhecer a semelhança entre figuras planas, a partir da congruência das medidas angulares e da proporcionalidade entre as medidas lineares correspondentes.	H29 Resolver problemas que utilizam propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
	H23 Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.	H24 Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.	H30 Resolver problemas em diferentes contextos, que envolvam triângulos semelhantes.
	H28 Usar o plano cartesiano para representação de pares ordenados; coordenadas cartesianas e equações lineares.	H25 Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.	
		H26 Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.	
		H27 Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.	

ANEXO 21 - Matriz de Referência para a Avaliação SARESP – matemática – 8ª série/9º ano (continuação)

COMPETÊNCIAS DO SUJEITO			
	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
	Competências para observar	Competências para realizar	Competências para compreender
OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)			
	Tema 3 – Grandezas e medidas (Tales, Pitágoras / Áreas, volumes, proporcionalidade / Semelhança / Trigonometria, corpos redondos)	<p>H31 Calcular áreas de polígonos de diferentes tipos, com destaque para os polígonos regulares.</p> <p>H32 Calcular o volume de prismas em diferentes contextos.</p> <p>H33 Utilizar a razão pi no cálculo do perímetro e da área da circunferência.</p> <p>H34 Calcular a área e o volume de um cilindro.</p>	<p>H35 Aplicar o Teorema de Tales como uma forma de ocorrência da ideia de proporcionalidade, em diferentes contextos.</p> <p>H36 Resolver problemas em diferentes contextos, que envolvam as relações métricas dos triângulos retângulos. (Teorema de Pitágoras).</p> <p>H37 Resolver problemas em diferentes contextos, a partir da aplicação das razões trigonométricas dos ângulos agudos.</p> <p>H38 Resolver problemas que envolvam o cálculo de perímetro de figuras planas.</p> <p>H39 Resolver problemas que envolvam o cálculo de área de figuras planas.</p> <p>H40 Resolver problemas que envolvam noções de volume.</p> <p>H41 Resolver problemas que utilizam relações entre diferentes unidades de medida.</p>
Tema 4 – Tratamento da informação / Probabilidade / Estatística		<p>H43 Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.</p>	<p>H42 Resolver problemas que envolvam informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.</p> <p>H44 Resolver problemas que envolvam processos de contagem; princípio multiplicativo.</p> <p>H45 Resolver problemas que envolvam ideias básicas de probabilidade.</p>

ANEXO 22 - Tabela I do Subanexo 1, integrante do Anexo III da Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011 – Professor Educação Básica I – 40 horas semanais

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	1803,92	1894,12	1988,82	2088,26	2192,68	2302,31	2417,43	2538,30
2	1993,33	2093,00	2197,65	2307,53	2422,91	2544,05	2671,26	2804,82
3	2202,63	2312,76	2428,40	2549,82	2677,31	2811,18	2951,74	3099,33
4	2433,91	2555,61	2683,39	2817,55	2958,43	3106,35	3261,67	3424,76
5	2689,47	2823,94	2965,14	3113,40	3269,07	3432,52	3604,15	3784,35
6	2971,86	3120,46	3276,48	3440,30	3612,32	3792,94	3982,58	4181,71
7	3283,91	3448,11	3620,51	3801,54	3991,61	4191,19	4400,75	4620,79
8	3628,72	3810,16	4000,66	4200,70	4410,73	4631,27	4862,83	5105,97