



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



ANDRESA GISELI PIANE GUIDOTE

**AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DE UM CURRÍCULO
NEOLIBERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

SÃO CARLOS – SP

2025

ANDRESA GISELI PIANE GUIDOTE

**AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DE UM CURRÍCULO
NEOLIBERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática

Orientador: Professor Dr. Ademir Donizeti Caldeira

SÃO CARLOS – SP

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Andresa Giseli Piane Guidote, realizada em 25/02/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira (UFSCar)

Profa. Dra. Denise Silva Vilela (UFSCar)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos (UFMS)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Guidote, Andresa Giseli Piane

Avaliação como dispositivo de controle de um currículo neoliberal do Estado de São Paulo / Andresa Giseli Piane
Guidote -- 2025.
109f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Ademir Donizeti Caldeira
Banca Examinadora: Denise Silva Vilela, João Ricardo Viola dos Santos
Bibliografia

1. Avaliação Escolar. 2. Neoliberalismo. 3. Teoria Foucaultiana. I. Guidote, Andresa Giseli Piane. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

José de Alencar

Dedicatória

Aos meus pais, Guido e Ivanir, por todo amor, compreensão e apoio incondicional durante a minha trajetória.

A meu esposo, Anderson, pelo companheirismo e paciência.

Aos meus avós, Belmiro e Annita, agradeço por todo apoio e incentivo para que eu pudesse estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de fé, esperança e inspiração, que me deu a oportunidade e a força necessária para a conclusão deste percurso.

Ao Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira, pela orientação, pela paciência e pelos ensinamentos durante estes dois anos. Agradeço a confiança, a parceria e a autonomia concedida a mim, que possibilitaram meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores membros da banca de defesa e qualificação: Profa. Dra. Denise Silva Vilela, Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco, Profa. Dra. Carolina Rodrigues de Souza e Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos.

Aos professores das disciplinas que cursei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

À Profa. Dra. Maria Regina Momesso, por me permitir participar como ouvinte de sua disciplina na UNESP – Araraquara, a fim de ampliar meu conhecimento sobre o movimento de pensamento de Michel Foucault, contribuindo para a minha pesquisa.

Aos meus pais, Guido e Ivanir, por todo carinho, amor, dedicação e apoio incondicional para que esse sonho pudesse ser concretizado e por acreditarem em mim. Sem vocês nada seria possível.

Ao meu esposo, Anderson, pelo apoio, paciência e companheirismo nos momentos difíceis desse trajeto e nos momentos de conquista e reconhecimento em cada etapa.

Aos meus avós, Belmiro, Annita e Maria (*in memoriam*), por não medirem esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À minha tia, Ivonirce (*in memoriam*), que mesmo estando em outro plano, está sempre presente em nossos corações.

À amiga Maria Silvia, pelo incentivo e apoio para a realização do mestrado, não deixando que esse sonho fosse guardado dentro de mim e deixado para depois. Agradeço pelas contribuições e leitura crítica de meus trabalhos.

Ao meu amigo Marcelo, que sempre apoiou as minhas decisões e ofereceu sua ajuda em todos os momentos.

Às amigas que me apoiaram e incentivaram durante essa trajetória das mais variadas formas, em especial à Alessandra e Silvia.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo como um dispositivo de controle para a sustentação de um currículo de características neoliberais. Para esta problematização concebe-se a avaliação escolar como um dispositivo de controle, utilizando como base teórica *ser-poder* do filósofo Michel Foucault. A metodologia da pesquisa é de caráter bibliográfico e tem como base os documentos oficiais da Educação Básica do Estado de São Paulo. A pesquisa está alicerçada em quatro pilares: o Neoliberalismo, a Avaliação, o Currículo Paulista e a Teoria *ser-poder* de Michel Foucault. Nesse processo de análise do material bibliográfico, percebemos tendências neoliberais no campo educacional, tendo em vista a avaliação do currículo paulista na ênfase em resultados, na classificação dos sujeitos, conforme os dados de desempenho obtidos na centralidade e da norma, a fim de promover a regulamentação como regra para a homogeneização, exercendo a vigilância, a punição e a concorrência como as bases de uma sociedade avaliativa.

Palavras-chave: Avaliação Escolar; Neoliberalismo; Teoria Foucaultiana; Currículo Paulista.

ABSTRACT

This research aims to analyze the evaluation of Basic Education in the State of São Paulo as a control device to support a curriculum with neoliberal characteristics. For this problematization, school assessment is conceived as a control device, using the philosopher Michel Foucault's being-power theoretical basis. The research methodology is bibliographic in nature and is based on the official documents of Basic Education in the State of São Paulo. The research is based on four pillars: Neoliberalism, Assessment, the São Paulo Curriculum and Michel Foucault's Being-Power Theory. In this process of analyzing the bibliographic material, we noticed neoliberal trends in the educational field, with a view to evaluating the São Paulo curriculum with an emphasis on results, on the classification of subjects, according to the performance data obtained in the centrality and the norm, in order to promote regulation as a rule for homogenization, exercising surveillance, punishment and competition as the bases of an evaluative society.

Keywords: School Assessment; Neoliberalism; Foucauldian theory; Paulista Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Marcos Normativos da Deliberação CEE nº 155/2017.....	46
Quadro 2. Correlação triângulo de Foucault e o tripé da sociedade	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Plataforma Foco Aprendizagem.....	54
Figura 2. Relações entre habilidades, conteúdos e competências avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da Escala de Proficiência do SARESP nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.....	108
Figura 3. Grupos de competências avaliadas nas provas do SARESP e as funções (observar, realizar e compreender)	109

LISTA DE SIGLAS

- ADC** – Avaliação Diagnóstica Complementar
- ADE** – Avaliação Diagnóstica de Entrada
- AAP** – Avaliação da Aprendizagem em Processo
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BR** – Bonificação por Resultados
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CENP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CGEB** – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COPEL** – Coordenadoria Pedagógica
- EMAC** – Grupo de Pesquisa de Educação Matemática e Cultura
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IC** – Índice de Cumprimento de Metas
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IF** – Itinerário Formativo
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- OMASP** – Olimpíada de Matemática das Escolas Estaduais de São Paulo
- PEI** – Programa Ensino Integral
- PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira
- QAE** – Quadro de Apoio Escolar
- QSE** – Quadro da Secretaria da Educação
- SARA** – Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SARESP** – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEDUC** – Secretaria de Estado da Educação
- URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO	20
1.1 Neoliberalismo – Conceitos Históricos e Forma Política	20
CAPÍTULO 2. PÓS-ESTRUTURALISMO, SUJEITOS E A EDUCAÇÃO	29
CAPÍTULO 3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	35
CAPÍTULO 4. AVALIAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O CURRÍCULO PAULISTA	39
4.1 Legislações	45
4.2 Avaliações Internas e Externas – fundamentos, discursos e dispositivos.....	49
4.3 Política de Bonificação por Resultados do Estado de São Paulo	60
CAPÍTULO 5. AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE	69
CAPÍTULO 6. O EXAME COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DA SOCIEDADE	78
CAPÍTULO 7. O NEOLIBERALISMO – REGULAÇÃO SOCIAL E O DISCURSO DA “QUALIDADE” NAS AVALIAÇÕES.	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103
ANEXO.....	107

INTRODUÇÃO

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.” (Foucault, 1998, p. 13).

Essa citação representa todas as inquietações, dúvidas, percalços, experiências e recomeços de uma trajetória dedicada à educação e à Matemática. O incômodo sobre o que é considerado verdade, o percurso a ser trilhado para alcançar o ensino com aprendizagem e as vertentes de uma avaliação contínua e sistemática que produzem resultados, tornaram-se uma interrogação ao longo do meu caminho como educadora, levando-me a repensar as ideias às quais estava condicionada.

Michel Foucault me¹ fez (re)pensar e (re)construir o sentido da avaliação e da educação como sistema e política pública. O encontro e o desencontro com Foucault foram, por muitas vezes, necessários para a busca do entendimento dos incômodos e para a compreensão dos saberes, das relações, dos poderes e, por fim, do (re)encontro comigo mesma ao longo dessa pesquisa.

A Matemática sempre esteve presente em minha vida e nas minhas aspirações de futuro. Inicialmente, queria me dedicar ao estudo da Engenharia Civil, unindo duas paixões: a Matemática e o desenho. Contudo, o destino (ou o acaso) me levou a realizar a graduação no curso de Licenciatura em Matemática, no Centro Universitário de Rio Preto.

Foi nesse momento que me (re)encontrei com a Matemática e passei a conhecer a educação como professora, entendendo-a como uma prática que compartilha conhecimento. Atuei em sala de aula, na Educação Básica da rede pública de ensino, o que muito contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, mas também me fez pensar diferente do que era imposto pela “caixinha” do sistema.

Em sala de aula, fui apresentada ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo e aos materiais didáticos denominados na época de “cadernos do professor e do aluno”, com os quais nunca havia tido contato na faculdade, tampouco sabia do que se tratavam. Minha primeira experiência em sala de aula foi com o livro didático, que utilizei ao longo de diversas aulas, até conseguir entender o “material do Estado” e, finalmente, utilizá-lo de forma mais consciente. Inicialmente resistente, por falta de conhecimento e vivência. Sempre incomodada, com alunos

¹ A utilização da primeira pessoa refere-se aos momentos em que menciono diretamente minhas experiências. Assim, a introdução poderá conter diferentes tempos verbais de conjugação.

que perguntavam sobre o “preenchimento” do caderno. Até hoje me pergunto: a intenção deles era apenas preencher ou aprender? Um processo de (re)construção de educação.

O conhecimento aprofundado e ampliado da política pública da educação ocorreu quando assumi a direção de um Núcleo Pedagógico. Há onze anos na função, tive a oportunidade de crescer como profissional e como líder de um grupo dedicado à formação das equipes escolares, direcionando a implementação de diversas políticas públicas na regional.

Tendo em vista tantos projetos, programas, avaliações, resoluções implementadas por meio de diversos governos, percebi que muitos deles funcionavam como uma espécie de “testagem” ou, melhor, uma “experimentação”, a fim de encontrar algo que realmente desse “certo” e melhorasse os resultados. Quantidade e resultados por meio de indicadores sempre estiveram no trabalho e em minha mente. No entanto, algo não fazia sentido nesse emaranhado.

Esse “algo que não fazia sentido” veio à tona quando iniciei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Ele me possibilitou sair mais um pouco da “caixinha” do sistema e promover o encontro, bem como os desencontros com as questões que tanto me inquietavam. Assim, meu orientador, o Prof. Dr. Ademir Donizeti Caldeira, me ofereceu a oportunidade de iniciar minhas leituras sobre a obra de Michel Foucault.

A participação como aluna ouvinte da disciplina da Profa. Dra. Maria Regina Momesso, na Unesp de Araraquara, possibilitou a ampliação dos estudos e das leituras referentes aos domínios de Foucault, que tanto contribuíram para o caminhar dessa pesquisa.

Ao ingressar no Grupo de Pesquisa de Educação Matemática e Cultura (EMAC) da Universidade Federal de São Carlos, tive a oportunidade de entrar em contato com textos que concebem a filosofia da diferença e com estudos pós-estruturalistas voltados para a Educação Matemática.

A experiência de estudar Foucault me permitiu extrair o fio condutor para estabelecer o problema central dessa pesquisa, uma vez que minhas inquietações permeavam o sistema de avaliação que compõem a Educação Básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Como é possível que um sistema robusto de avaliação contínua e sistemática não obtenha resultados satisfatórios de aprendizagem? Mesmo com um currículo estruturado e com materiais direcionados, por que os estudantes não aprendem? Qual a finalidade do enorme quantitativo das avaliações escolares do Estado de São Paulo? Somente mensurar dados? E por fim, o que se considera uma aprendizagem satisfatória? Quem a considera como satisfatória?

Essas são algumas das questões que sempre fizeram parte do meu cotidiano. Buscamos uma resposta pronta e única? Não. Foucault me permitiu abalar os fundamentos de uma política pública que perdura há décadas. Suas ideias possibilitaram a análise dos pressupostos, das

instituições, das concepções e das estruturas educacionais que compõem os arranjos aos quais a sociedade está condicionada, a partir da sua forma de governo, por meio de suas análises e de perspectivas Pós-Estruturalistas.

Para construir esse mosaico de interpretações e reflexões acerca do sistema de avaliação escolar e suas relações com os dispositivos de saberes, de poder e de produção de subjetividades, nos esforçamos para pensar a escola e a educação de forma diferente do que normalmente se pensa ou do que somos direcionados a pensar sobre elas.

As reflexões sobre as influências do neoliberalismo no currículo escolar paulista, mediadas por Foucault, permanecem atuais como ferramentas de análise para questionarmos o nosso tempo presente, valendo-se especialmente dos conceitos de dispositivos de controle e de exame para a problematização do uso da avaliação e de suas políticas públicas, de modo geral, no contexto educacional paulista atual, como mecanismos de controle dos sujeitos e de regulação da população.

Conforme Carvalho e Gallo,

Ora, a sociedade contemporânea tem sido cada vez mais intensamente balizada e avalizada por processos avaliativos, políticas de avaliação, medidas, escalas, *rankings*, estatísticas, cálculos, premiações e desclassificações que acabam por configurar uma espécie de “sociedade avaliativa” (Carvalho, A.F., Gallo, S., 2015, p. 286).

Por hora, a avaliação escolar assume, na escola, um papel progressivo, no qual devemos abandonar a ingenuidade de vê-la como um aparelho de simples mensuração da aprendizagem, e reconhecê-la como um instrumento de classificação, reprodução e seleção. O currículo e a avaliação tornaram-se dispositivos de controle, mais eficientes do que qualquer outro, na fabricação de sujeitos modernos. Isso ocorreu porque a escola, com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios e sua organização curricular, estabelece a ligação entre o poder e o saber, sendo, portanto, o elo que Hoskin (1990) denominou de *nexo entre poder e saber*.

Nesse sentido, os elos que unem e entrelaçam a escola e avaliação, por intermédio do currículo, estabelecem uma estrutura disciplinada, coerente, organizada, racional, fechada e temporal para o que é ensinado nas escolas, e podem ser compreendidos “como um dos dispositivos pelos quais a escola procede a objetivação e a subjetivação” (Popkewitz, 1994, p. 178).

Nada é criado por acaso. Sempre há uma intencionalidade que, em grande parte, não é pedagógica. Os mecanismos são calculados visando o controle. Tal interpretação da escola e da avaliação faz com que a disciplinaridade nos torne sujeitos autogovernáveis. Seu papel vai muito além de ensinar conteúdos. Na perspectiva foucaultiana, a escola participa ativamente na

organização e manutenção do Estado; torna-se o principal lócus no funcionamento do que é denominado de *razão de Estado*, esse conjunto de “princípios e métodos do governo estatal que diferiam da maneira pela qual Deus governava o mundo, o pai [governava] sua família ou um superior [governava] sua comunidade” (Foucault, 1991, p. 121).

Na avaliação, numa perspectiva pós-estruturalista, o sujeito é moldado de forma racional, centrada e unitária. É uma construção de subjetividades muito particular. O sujeito só existe como resultado dos aparatos discursivos e linguísticos, fruto de uma construção social, histórica e das relações de poder. A aprendizagem é substituída por técnicas e procedimentos gerenciais preocupados com eficiência e produtividade.

Por outro lado, essencialmente, o neoliberalismo objetiva redefinir os propósitos do Estado e da política para realinhá-los aos objetivos e interesses do capital, em um cenário de extrema competitividade, incertezas e produtividade.

Assim, nesta introdução, encontram-se as definições iniciais necessárias para a compreensão do *corpus* da pesquisa, seu contexto, seu objetivo, seus pressupostos teóricos, tendo por base o segundo domínio *ser-poder* de Michel Foucault e os pressupostos metodológicos, através dos referenciais bibliográficos que permitiram a sua realização e a análise das tendências neoliberais no sistema de avaliação escolar do Estado de São Paulo.

Diante disso, procuramos, especificamente, compreender, a partir do segundo domínio *ser-poder* de Foucault, de que forma a avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo opera como um dispositivo de controle para a sustentação de um currículo de características neoliberais. Para tanto, aprofundaremos ao longo da dissertação o estudo sobre o neoliberalismo, o Currículo Paulista, a Avaliação Escolar e uma pequena parte da teoria foucaultiana.

Pretendemos apresentar as discussões e reflexões referentes às tendências neoliberais percebidas na constituição do sistema avaliativo do Estado de São Paulo, a partir do embasamento legal, por meio de decretos, resoluções e pareceres que amparam a aplicação das avaliações, nas concepções conceituais e pedagógicas da avaliação.

Não é nossa pretensão apresentar uma resposta única para o problema de pesquisa, mas discutir como as tendências neoliberais estão presentes no contexto educacional e como influenciam na sociedade, sobretudo na construção dos sujeitos, nos dispositivos de controle, de regulação, da governamentalidade e nas técnicas de poder.

A Educação Básica da rede pública paulista está pautada em um sistema de avaliação que perdura há décadas, desde 1995, e passou por uma série de propostas avaliativas, caracterizando o Estado como *Estado Avaliador*. Com suas avaliações internas e externas, realizadas pelas escolas do Estado de São Paulo ao longo do ano letivo, são considerados

parâmetros e indicadores de uma escola que ofereça uma “educação de qualidade”. Para isso, a escola necessita obter índices satisfatórios nas avaliações, atingindo ou superando as metas estabelecidas.

Assim, buscamos por intermédio de Foucault, o entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos da instituição escola se tornam sujeitos, como um resultado de um processo de subjetivação que ocorre no interior das redes de poderes, que os capturam, dividem e classificam.

Assim, o fio condutor foi tomando robustez, as inquietações foram se (des) encontrando com Foucault, abrindo possibilidades para diversas formas de pensar, o que nos levou a estabelecer o problema da pesquisa: “A avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo opera como um dispositivo de controle para a sustentação de um currículo de características neoliberais?”. Isso nos direcionou a um objetivo geral, qual seja: **“analisar a avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo como um dispositivo de controle para a sustentação de um currículo de características neoliberais”**.

Para atingir o objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as concepções históricas, políticas e ideológicas do neoliberalismo como forma política, sobretudo no Estado de São Paulo;
- Analisar os pressupostos normativos, conceituais e pedagógicos da avaliação utilizados na Educação Básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo;
- Verificar quais são as possíveis tendências neoliberais presentes nas práticas da avaliação educacional no âmbito da rede pública do Estado de São Paulo.

Para tal, organizamos a dissertação em sete capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Educação e Neoliberalismo”, é composto por uma seção em que discutiremos um recorte sobre os aspectos conceituais, históricos, epistemológicos e a forma política do neoliberalismo, bem como a sua tendência na educação. Serão abordadas as características e o contexto histórico e social do desenvolvimento do neoliberalismo como força política mundial, além de sua implementação no Brasil, sobretudo no Estado de São Paulo, que veio como uma profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica do governo, com vistas aos interesses empresariais e à lógica mercantil em todas as esferas da sociedade, inclusive a educacional.

No segundo capítulo, intitulado “Pós-Estruturalismo, sujeitos e a educação”, serão discutidas as possibilidades de compreensão da realidade escolar e social atual, com especial ênfase no Pós-Estruturalismo na construção dos sujeitos e no processo educacional.

O terceiro capítulo destina-se ao percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa, de caráter bibliográfico, tendo como base os documentos oficiais da Educação Básica do Estado de São Paulo.

O quarto capítulo, intitulado “Avaliação Escolar segundo o Currículo Paulista”, é composto por três seções, que dissertam sobre a concepção de avaliação presente no Currículo Paulista, vigente na Educação Básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, bem como os fundamentos políticos e ideológicos. Apresentaremos a estruturação do sistema de avaliação paulista, composto pelas avaliações internas e externas, e como ocorre o pagamento da Política de Bonificação por Resultados do Estado de São Paulo, com base nos índices obtidos nas avaliações realizadas ao longo do ano letivo.

No quinto capítulo, intitulado “Avaliação como um dispositivo de controle”, aprofundaremos o conceito de dispositivo, segundo Michel Foucault, discutindo a prática avaliativa e a representatividade da mensuração de resultados como um subsídio para o mecanismo de controle das políticas públicas educacionais.

No sexto capítulo, intitulado “O exame como dispositivo de controle da sociedade”, discutiremos o conceito de exame, segundo Michel Foucault, a partir da perspectiva do uso da avaliação escolar como um dispositivo de controle dos indivíduos e de regulação da população, como sociedade.

No sétimo capítulo, denominado “O neoliberalismo – regulação social e o discurso da ‘qualidade’ nas avaliações”, realizaremos uma discussão sobre as tendências do neoliberalismo na Educação Básica da rede pública de ensino paulista, tendo em vista a utilização das avaliações como um dispositivo de controle e regulação social e as articulações entre as relações de poder e saber, em meio a um discurso pautado na qualidade da educação.

Por fim, nas considerações finais, trazemos algumas conclusões sobre a identificação das características do neoliberalismo na avaliação escolar, à luz da Educação Básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Ao descrever sobre a trajetória do neoliberalismo, da avaliação escolar e suas transformações a partir da década de 1990, com enfoque principalmente no Estado de São Paulo, esperamos contribuir com o debate das políticas educacionais, bem como apontar caminhos para futuras pesquisas.

No anexo, incluímos um breve histórico do SARESP.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E O NEOLIBERALISMO

Neste capítulo, são discutidos aspectos conceituais, históricos e epistemológicos do neoliberalismo e a sua influência no campo educacional.

Inicialmente, são abordadas as características e o contexto histórico do desenvolvimento do neoliberalismo, como uma profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica com vistas à organização da sociedade em função do domínio do mercado e de interesses empresariais.

Nesta seção, também será explicitada a hegemonia do neoliberalismo, que possibilitou a sua consolidação como diretriz da administração do Estado e como modalidade de discurso de liberdade, influente no pensamento, na compreensão, vivência e nas relações sociais.

1.1 Neoliberalismo – Conceitos Históricos e Forma Política

O termo “[...] neoliberalismo não tem uma definição estabelecida. Existe atualmente uma literatura acadêmica substancial debatendo suas características constitutivas” (Brown, 2023, p.28).

O neoliberalismo não possui uma única definição e o termo perpassa pela possibilidade de várias origens. Compreendemos que há vários pressupostos teóricos sobre sua origem, princípios, unidade lógica de expansão, ideias, instituições e racionalidade política. Assim, o estudo dos pressupostos teóricos é importante para compreender a influência do neoliberalismo na história mundial recente.

De acordo com Brown (2023), o referido termo foi cunhado no Colóquio Walter Lippmann, em 1938, uma reunião de acadêmicos que lançou as bases político-intelectuais daquilo que, uma década depois, se tornaria a Sociedade Mont Pèlerin. Para Anderson (1995), a origem do termo “neoliberalismo” pode ser definida como:

Fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944 (Anderson, 1995, p. 1).

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que, após três anos, em 1947, com a constituição efetiva de bases do Estado de bem-estar na Europa, Hayek convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont

Pèlerin, na Suíça. Esse encontro marcou o surgimento da Sociedade Mont Pèlerin, composta por intelectuais liberais e conservadores.

A Sociedade Mont Pèlerin tinha como propósito “[...] combater o keynesianismo² e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (Anderson, 1995, p.1). Além disso, defendia “[...] o igualitarismo promovido pelo Estado do bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência da qual dependia a prosperidade de todos” (Paulani, 2005, p. 123).

Em 1944, Hayek publicou *O Caminho da Servidão*³, onde expôs os princípios básicos da teoria neoliberal, alertando para o crescente controle do Estado, que, segundo ele, conduziria à completa perda da liberdade. A obra evidencia um significativo componente político-ideológico.

Dessa forma, os propósitos neoliberais foram ganhando força, embora as condições para o seu desenvolvimento não fossem “de todo favoráveis, uma vez que o capitalismo avançado estava entrando numa longa fase de auge sem precedentes – sua idade de ouro –, apresentando o crescimento mais rápido da história, durante as décadas de 50 e 60” (Anderson, 1995, p. 10).

As ideias neoliberais só ganharam terreno com a “chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” (Anderson, 1995, p. 10).

A grave crise financeira do pós-Segunda Guerra Mundial agravou as desigualdades sociais, levou à perda de territórios, à desorganização da economia, à queda de regimes com a transição dos regimes autoritários para os democráticos, e intensificou a instabilidade política.

Com esse cenário mundial, a onda neoliberal se fortaleceu, impulsionando sua expansão e a disseminação de seus pressupostos.

Segundo Peter Andreas,

[...] a consolidação norte-americana como potência global permitiu que o modelo neoliberal fosse recomendado para os países da região, sendo a abertura de mercados e a redução do papel do Estado prerrogativas para o recebimento de auxílio financeiro por parte de organizações internacionais (Andreas, 1995, p. 82).

O neoliberalismo está associado a um conjunto de políticas que privatizam a propriedade e os servidores, e que reduzem radicalmente o Estado social.

² O Keynesianismo, também chamado de Escola ou Teoria Keynesiana, é uma teoria político-econômica que defende a intervenção do Estado na organização econômica de um país.

³ *O Caminho da Servidão* é um livro escrito por Friedrich Hayek, vencedor do prêmio Nobel de Economia de 1974, destacando-se como uma das obras de referência na defesa do liberalismo clássico.

Conforme Wendy Brown,

As políticas impostas ao Chile por Augusto Pinochet e seus assessores, os “Chicago Boys”, em 1973 e logo depois levadas para outras partes do Sul global, muitas vezes impostas pelo Fundo Monetário Internacional na forma de mandatos de “ajuste estrutural” vinculados à reestruturação dos empréstimos e da dívida. O que começou no Hemisfério Sul logo fluiu para o Norte, mesmo que com poderes executivos bem diferentes. Por volta do final dos anos 1970, explorando uma crise de lucratividade e estagflação, os programas neoliberais foram implementados por Margareth Thatcher e Ronald Reagan, novamente focados na desregulação do capital, no combate ao trabalho organizado, na privatização de bens e serviços públicos [...] tais políticas se espalharam rapidamente por toda a Europa Ocidental, e o colapso do Bloco Soviético no final dos anos 1980 significou que boa parte da Europa Oriental realizou uma transição do comunismo de Estado para o capitalismo neoliberal em menos de meia década (Brown, 2023, p. 29).

As reformas econômicas implantadas no Chile levaram o país latino-americano, ao longo dos anos 1970 e 1980, a adotar um modelo econômico em que o Estado foi reduzido ao mínimo, entregando às empresas com fins lucrativos a concessão de direitos por meio da privatização dos serviços públicos.

As interpretações do neoliberalismo levam a refletir sobre os acontecimentos ocorridos no “centro” do capitalismo, posicionando o Chile como uma “periferia” onde teria ocorrido uma espécie de pré-história do modelo. Em diversos textos fundamentais relacionados ao neoliberalismo, encontramos expressões que evocam a ideia de um “laboratório científico”. Para David Harvey, por exemplo, o Chile teria oferecido dados úteis que suportariam “[...] a subsequente adoção do neoliberalismo na Grã-Bretanha (sob o comando de Margareth Thatcher) e nos Estados Unidos (sob o comando de Ronald Reagan) nos anos 1980” (Harvey, 2008, p. 19).

Nesse sentido, podemos pensar na questão referente ao conceito de centralidade⁴, considerando o Chile como um “laboratório científico”, uma vez que a implementação da reforma econômica e os ideais neoliberais teriam um impacto menor em termos econômicos globais. Por outro viés, no entanto, do ponto de vista político, o Chile da década de 1970 pode ser situado como uma potência global na luta por novas possibilidades revolucionárias.

Em consequência, podemos estabelecer a seguinte linha de raciocínio lógica: o neoliberalismo surgiu no Chile não como um teste, não como uma experiência que por coincidência encontraria condições ideais naquela ditadura da “periferia”. Pelo contrário, ali nasceu justamente para contrapor ao avanço do poder popular, tanto uma economia quanto uma política neoliberal. “É a história deste conflito central da década de 1970 que a palavra ‘laboratório’ acaba por silenciar” (Hirao, 2012, p.3).

⁴ Atributo ou característica do que é central ou pode ser centralizado.

Historicamente, destaca-se a Escola de Chicago (1950), fundada por professores do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, como Milton Friedman, George Stigler, Friedrich A. Hayek, entre outros. Esta se caracterizava pelo pensamento econômico, considerado a base dos ideais do neoliberalismo. Ainda, rejeitava a regulamentação das negociações pelo Estado e os pensadores disseminavam a ideia da não intervenção do Estado na regulação do mercado, bem como defendiam um imposto único que substituísse todos os outros impostos.

As teorias da Escola de Chicago influenciam diretamente as políticas adotadas pelo FMI, Banco Mundial e Tesouro Americano. Foram essas teorias que embasaram também os governos de Augusto Pinochet, no Chile, e Margaret Thatcher, na Inglaterra, os quais descreveremos a seguir.

O governo democrático de Margareth Thatcher, na Grã-Bretanha – Reino Unido, inspirou-se nos princípios neoliberais e promoveu a aprovação de leis que revogavam direitos dos trabalhadores, privatizou empresas estatais e estabilizou a moeda. Seu governo obteve bastante sucesso na estabilização da libra esterlina, na dinamização da economia britânica e na redução drástica da carga tributária. Em contrapartida, a pobreza praticamente dobrou entre 1979 e 1990, sendo considerado um dos maiores aumentos vistos no mundo.

Nos Estados Unidos, o presidente Ronald Reagan, que governou entre 1981 e 1989, implementou políticas econômicas visando a oferta, defendeu a filosofia *laissez-faire*⁵ e a política fiscal de livre mercado⁶, e procurou estimular a economia com grandes reduções de impostos.

Outro marco histórico da expansão do neoliberalismo é o Consenso de Washington, ocorrido em 1989. Em meio às diversas crises econômicas decorrentes da desregulamentação do sistema monetário internacional e crises do petróleo, os países então chamados subdesenvolvidos apresentavam problemas econômicos e públicos, como desemprego, a inflação, entre outros. Assim, como forma de assistência a esses países, foi realizada, em 1989, uma reunião entre membros dos órgãos financeiros internacionais, funcionários do governo americano e economistas. As conclusões desse encontro ficaram conhecidas como Consenso de Washington.

⁵ *Laissez-faire* é uma expressão em francês que significa “deixe fazer”. Ela é utilizada para identificar um modelo político e econômico de não-intervenção estatal. Seus defensores, em geral, acreditam que o mercado é capaz de se regular sozinho, sem a necessidade de subsídios ou regulamentações criadas pelo Estado.

⁶ Livre mercado é um modelo econômico que se desenvolveu no âmbito do sistema capitalista. É caracterizado pela não intervenção do Estado e pela autorregulação da economia.

O Consenso de Washington⁷ foi responsável “[...] pela recomendação do governo dos Estados Unidos de dez medidas de reformas econômicas aos países da América Latina” (Bandeira, 2002, p. 2).

Os norte-americanos defendiam que todas as propostas tinham como objetivo a estabilização monetária e o restabelecimento das leis de mercado. As medidas recomendadas foram: (1) a criação de mecanismos para assegurar a disciplina fiscal, (2) a revisão das prioridades de gastos públicos, (3) o estabelecimento de uma reforma tributária, (4) a adoção de taxas de juros positivas, (5) o alinhamento das taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado, (6) o aumento da liberalização do comércio, (7) o fim das restrições ao investimento estrangeiro, (8) a gradual privatização de empresas estatais, (9) o aumento da desregulamentação das atividades financeiras e (10) a garantia dos direitos de propriedade intelectual.

Bandeira promove uma síntese sobre o Consenso de Washington como uma forma de legitimação do poder norte-americano na economia global:

[...] o receituário, celebrizado como o Washington Consensus, resumia-se na recomendação de que o Estado se retirasse da economia, quer como empresário quer como regulador das transações domésticas e internacionais, a fim de que toda a América Latina se submetesse às forças do mercado, o que viabilizaria ulteriormente a formação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), do Canadá à Terra do Fogo, tal como proposta pelo Presidente George Bush, como lançamento em 1990 da The Enterprise for the Americas Initiative (Bandeira, 2002, p. 136).

O receituário do Consenso de Washington, por meio das recomendações tanto políticas quanto econômicas, direcionou os governos latino-americanos a reduzir o papel do Estado e a abrir seus mercados, a fim de culminar no desenvolvimento de suas economias, bem como a possuir acesso facilitado a empréstimos por parte do FMI, Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos.

No Brasil, o neoliberalismo teve seu início no governo Fernando Collor de Mello e consolidou-se com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a presidência, em 1994. O principal problema econômico da época era a inflação e a defasagem tecnológica das indústrias brasileiras. Diante desse cenário, o governo Collor anunciou um pacote de medidas, conhecido como Plano Collor, cuja finalidade era promover a abertura dos mercados, a liberalização da

⁷ O Consenso de Washington é um conjunto de grandes medidas composto por dez regras básicas, formuladas durante uma reunião, em novembro de 1989, por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, como o FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Tais medidas foram baseadas em um texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*. Elas estimulavam a competição entre as taxas de câmbio, ofereciam incentivos às exportações e previam a gestão de finanças públicas. Em 1990, as medidas tornaram-se a política oficial do FMI, uma vez que passaram a ser "receitadas" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que enfrentavam dificuldades.

participação do capital estrangeiro e a diminuição dos gastos públicos. Uma das medidas drásticas de tal plano foi o congelamento da renda das cadernetas de poupança e dos demais ativos financeiros dos brasileiros, sob a justificativa de que seria alcançada a estabilidade econômica e o controle da inflação. Assim, temos o início do neoliberalismo no Brasil.

Com o *impeachment* de Collor, em virtude das denúncias de corrupção na administração pública, observou-se que as políticas neoliberais implementadas durante seu governo não atingiram bons resultados, ou seja, não alcançaram a estabilidade de preços, o que provocou uma profunda recessão, o aumento do desemprego e a insatisfação popular.

Após o *impeachment*, o vice-presidente Itamar Franco assumiu o governo. Apesar da desaceleração do neoliberalismo entre 1993 e 1994, Fernando Henrique Cardoso assumiu como Ministro da Fazenda e promoveu a criação de uma nova moeda e, assim, conseguiu estabilizar a economia por meio do Plano Real, dando fim à inflação.

O controle da inflação e a estabilidade econômica alcançada por meio do Plano Real foram decisivos para a vitória de Fernando Henrique Cardoso na disputa pela Presidência da República. Dessa forma, houve a retomada e a ampla execução das políticas neoliberais em seus dois governos (1995-2002), com o apoio de uma sólida base parlamentar que culminou na aprovação de inúmeras reformas constitucionais, como por exemplo, as mudanças nas leis trabalhistas, além da abertura do mercado nacional e da privatização de estatais.

Historicamente, o Estado desenvolvimentista e grande investidor passou a atuar como regulador no governo de Fernando Henrique Cardoso. Foi somente no primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que houve uma “recuperação” do protagonismo do Estado como investidor.

Essa análise histórica nos leva a refletir que o neoliberalismo pode ser concebido como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe o bem social maximizado, a liberdade individual e os ideais políticos da dignidade humana, remetendo a valores centrais da civilização. Em consonância, temos a hipótese de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio, elementos essenciais do pensamento neoliberal.

A neoliberalização pode ser interpretada, conforme Harvey:

[...] como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas, predominantemente a segunda interpretação é mais observada na análise histórica (Harvey, 2008, p. 27).

Para Dardot e Laval, o neoliberalismo corresponde a uma racionalidade política⁸, sendo que:

[...] não houve um grande complô nem uma doutrina pré-fabricada que políticos teriam aplicado com cinismo e determinação para satisfazer as expectativas de seus poderosos amigos do mundo dos negócios. A lógica normativa que acabou se impondo constituiu-se ao longo de batalhas inicialmente incertas e de políticas frequentemente tateantes. A sociedade neoliberal em que vivemos é fruto de um processo histórico que não foi integralmente programado por seus pioneiros; os elementos que a compõem reuniram-se pouco a pouco, interagindo uns com os outros. Da mesma forma como não é resultado direto de uma doutrina homogênea, a sociedade neoliberal não é reflexo de uma lógica do capital que suscita as formas sociais, culturais e políticas que lhe convém à medida que se expande. (Dardot, Laval, 2016, p. 24).

Ampliando o debate, os franceses Dardot e Laval consideram que o neoliberalismo é uma resposta ao reformismo social cada vez mais pronunciado a partir do fim do século XIX, considerado como sintoma da crise do liberalismo⁹, ou ainda, segundo Magalhães:

[...] uma tentativa de entrar essa orientação às políticas redistributivas, assistenciais, planificadoras, reguladoras e protecionistas que se desenvolveram desde o fim do século XIX, uma orientação vista como uma degradação que conduzia diretamente ao coletivismo. (Magalhães, 2022, p. 27-28).

No livro, *Nas ruínas do neoliberalismo*, Brown revisita aspectos específicos do pensamento daqueles que se reuniram na Sociedade Mont Pèlerin, em 1947, os quais “[...] adotaram o nome “neoliberalismo”, e propuseram o esquema fundador para aquilo que Michel Foucault chamaria de a dramática “reprogramação do liberalismo” que hoje conhecemos como neoliberalismo” (Brown, 2023, p.17-18).

Intelectuais neoliberais fundadores da Escola de Chicago (1950), como Friedman e Hayek, defendem tanto o pensamento quanto a prática neoliberal, a crítica da democracia e do político através da defesa da liberdade individual. “A restrição do alcance do poder político em nome da liberdade justifica a revogação do Estado regulador (ao mesmo tempo que torna o próprio Estado sujeito à regulação) e a limitação da voz política do povo” (Brown, 2023, p. 79).

Em linhas gerais, a primeira e mais essencial comparação entre o liberalismo e o neoliberalismo diz respeito à redução da participação do Estado na economia. Enquanto um Estado liberal não intervém na economia, um Estado neoliberal intervém muito pouco, tendo sua participação evocada apenas para a promoção de flexibilizações legais.

⁸ Racionalidade é a qualidade ou estado de ser sensato, com base em fatos ou razões.

⁹ Sobre a Crise do Liberalismo, ver o Capítulo 1, “Crise do liberalismo e nascimento do neoliberalismo” do livro “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal” (Dardot; Laval, 2016).

No entanto, existem diferenças entre o liberalismo e o neoliberalismo. Para os neoliberais, os serviços básicos devem ser mantidos, mas com uma mudança na forma de gestão: desconcentrando-os das mãos do Estado e concentrando-os nas mãos da iniciativa privada.

Conforme Olssen apud Apple,

No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel, baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si mesmo); a teoria da mão invisível, a qual declarava que os interesses dos indivíduos eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente. (Olssen, 1996, p. 340, apud Apple, 2005, p. 37-38 [grifos do autor])

De acordo com o autor, são delineadas as dimensões da complexidade que envolve o neoliberalismo e suas práticas das mais diversas formas, como as novas modalidades de vigilância, fiscalização, avaliação de desempenho e, de modo geral, mecanismos de controle que nos remetem ao princípio regulador e à concorrência.

Pode-se afirmar que o neoliberalismo se transformou em uma modalidade de discurso hegemônica, influenciando amplamente os modos de pensamento incorporados ao cotidiano dos sujeitos como uma maneira de interpretar, viver e compreender o mundo.

Tendo em vista o discurso hegemônico do neoliberalismo e a sua influência não somente nos campos econômico e político, mas em todos os aspectos do cotidiano dos sujeitos, discutiremos ao longo dos capítulos a sua ascendência no campo educacional, especialmente no que se refere às políticas públicas com enfoque na avaliação escolar.

Segundo Herkenhoff, a "educação não é um tema isolado, mas decorre de decisões políticas fundamentais. Isto é, a educação é uma questão visceralmente política" (Herkenhoff, 2005, p. 8).

Nota-se que a política e a educação não podem ser analisadas separadamente, pois a primeira coloca em prática os objetivos da segunda, isto é, dá concretude às direções traçadas.

Assim, a lógica neoliberal permeia a educação e transforma os estudantes como sujeitos mercantis, empreendedores de si, com estímulo à competitividade, sendo a escola caracterizada como um espaço de exercício de poder e controle sobre os indivíduos – sujeitos.

O sistema neoliberal traz consigo o discurso da liberdade, mas, na realidade, esse sistema nos controla, fazendo-nos acreditar que a única lógica de organização da sociedade é

essa, mediante a ideia de que pode nos oferecer serviços, como por exemplo, o conhecimento, quando, na verdade, esses serviços são nada mais do que direito de cada cidadão.

Como bem sintetiza Gentili, “os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível [...]” (Gentili, 1994, p. 11). Para o neoliberalismo, a comunidade passa a ser a clientela e a educação se torna apenas objeto de consumo, onde a população pode encontrar e escolher a melhor escola a partir do *ranking* apresentado pelas avaliações em larga escala.

A educação e o mercado apresentam pontos de interseção e cooperação que evidenciam [...] os termos “eficiência”, “produtividade”, “produto educativo”, “rentabilidade”, “custos da educação”, “competição efetiva”, “excelência”, “cliente-aluno” [...] (Gentili, 1996, p. 158). Segundo Gentili, ninguém duvida que tenhamos de educar “para a cultura do trabalho” (Gentili, 1996, p. 158). Essa reflexão nos mostra com nitidez a subordinação da educação em relação ao mercado, à regulação e ao controle social.

CAPÍTULO 2

PÓS-ESTRUTURALISMO, SUJEITOS E A EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos o Pós-Estruturalismo enquanto uma corrente filosófica ou um movimento de pensamento, que instaura uma “desconstrução” das definições que encerram verdades absolutas sobre o mundo, pois a verdade dependeria do contexto histórico de cada indivíduo, na construção dos sujeitos, sobretudo na educação, mas especificamente na avaliação e no currículo.

A abordagem Pós-Estruturalista é constituída pela retomada dos temas nietzschianos, a crítica da consciência e do negativo (Gilles Deleuze) ou o projeto genealógico (Michel Foucault), a radicalização e a superação da valorização ontológica da linguagem heideggeriana e uma perspectiva antidogmática e antipositivista. Neste caso, abordaremos especificamente o pensamento de Michel Foucault, principal referencial teórico nesta dissertação.

O Pós-Estruturalismo¹⁰ surgiu na França durante a década de 1960 como um movimento de oposição ao Estruturalismo¹¹, uma filosofia muito influente até aquele período. O novo movimento apresenta uma nova perspectiva no que se refere aos métodos e aos questionamentos sociais, até então disseminados pela forma estruturalista, que tinha como base a existência de um progresso linear – social, histórico - e de padrões universais de racionalidade. Assim, o Pós-Estruturalismo abre novas possibilidades para a compreensão da realidade social, buscando descrever de que modo as novas identidades se consolidam. As obras de Michel

¹⁰ O pós-estruturalismo é comumente associado a um heterogêneo conjunto de pensadores, dentre os quais destacamos: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jean François Lyotard etc. De acordo com Michael Peters: “O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (Peters, 2000, p.10). A locução pós-estruturalismo, entretanto, carrega consigo um alto teor de imprecisão e generalização, uma vez que tal etiqueta conceitual demonstra-se incapaz de dar conta da extensão de programas filosóficos tão distintos entre si. Sobre a origem da expressão e os problemas em sua adoção, seguimos as leituras de Leyla Perrone-Moisés (2004) e do próprio Peters (2000).

¹¹ O estruturalismo é um mecanismo de análise que surgiu na Psicologia e influenciou outras áreas, como a Sociologia, Linguística, Filosofia e Antropologia. O método, que ganhou força entre os intelectuais, explica como uma estrutura geral se repete em todos os níveis ou em todas as suas partes. Os grandes difusores do estruturalismo foram os intelectuais franceses, que expandiram a ideia no final do século XIX e na primeira metade do século XX. Em linhas gerais, o estruturalismo é uma corrente de pensamento que busca identificar as estruturas que sustentam todas as coisas. De acordo com a teoria, os fenômenos da vida podem ser identificados através de suas inter-relações. Ou seja, através da análise de partes, avalia-se um todo. Partindo desse pressuposto, o estruturalismo foi aplicado para entender o intelecto humano, suas ideias, sua linguagem e a estrutura geral da sociedade.

Foucault, por exemplo, oferecem importantes contribuições ao se livrar da ideia da existência de uma verdade final a ser atingida, tal como propuseram as metanarrativas iluministas. Além disso, ele promove a discussão sobre novas formas de olhar e compreender a produção das identidades dos sujeitos e sua maneira de viver na sociedade. Historicamente, o mundo se encontrava no fim da Guerra Fria e no início do processo conhecido como Globalização.

O Pós-Estruturalismo, enquanto corrente filosófica, pode ser caracterizado como “[...] um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, embora o termo não deva ser utilizado para dar qualquer ideia de homogeneidade, singularidade ou unidade” (Peters, 2000, p. 28). Por isso, o Pós-Estruturalismo não pode ser reduzido a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola; “[...] é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica” (Peters, 2000, p. 29). Ele é interdisciplinar, constituído por muitas e diferentes correntes.

Para Williams (2013),

O Pós-Estruturalismo é pós-marxista... Mas é profundamente devedor de Marx. Todos os pós-estruturalistas... insistiram que eles continuam com o espírito da obra de Marx, como um movimento de esquerda, como um combate pelos marginalizados, pelos explorados e os destorcidos. Mas, igualmente, eles resistem a definições fixas da sociedade, das estruturas políticas e dos movimentos revolucionários que provêm do marxismo-leninismo ou do maoísmo. O pós-estruturalismo rompe com o marxismo, mas trabalha com Marx (Williams, 2013, p.39).

Segundo Williams, podemos interpretar o Pós-Estruturalismo como um movimento histórico com base na filosofia e que busca compreender as novas características do mundo ocidental. Pode ser entendido “[...] como uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição” (Larrossa, 2011, p. 37), assim “[...] como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos” (Veiga-Neto, 2007, p. 20).

Segundo Tedeschi e Pavan, possui características como:

[...] uma atividade francesa e predominantemente parisiense, tem como referência autores franceses – como Jacques Derrida, Michel Foucault e Gilles Deleuze – e representa uma crítica ao humanismo, ao sujeito racional e autônomo, às pretensões universais da razão, ao cientificismo das ciências humanas. Desse modo, o Pós-Estruturalismo afasta-se dos pressupostos modernos de universalidade, unidade e identidade, assumindo a diferença como categoria importante em seu pensamento (Tedeschi e Pavan, 2017, p. 775).

Para Williams, “[...] o Pós-Estruturalismo não é uma forma de anti-humanismo ou de irracionalismo. É uma prática que visa mostrar os limites e problemas do humanismo e do racionalismo, embora mantendo seu viés progressista” (Williams, 2013, p.29).

Segundo Peters:

[...] desenvolve uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo a arqueologia, a desconstrução, cada um dos quais funcionando de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, tendendo a enfatizar noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se ‘desconstrução’). (Peters, 2000, p.37)

O Pós-Estruturalismo, tendo em vista as questões sociais e as transformações transcendentais, buscou novos questionamentos sobre o modo de criar suas abordagens intelectuais e de analisar o social. Não se constitui, portanto, como uma pretensão de criar uma teoria da verdade, mas sim de criticar o que é considerado verdadeiro. Na perspectiva foucaultiana, segundo Williams (2013), livra-se da ilusão de que há uma verdade final a ser atingida, por meio da análise social, no que se refere ao sujeito, à história ou à consciência humana. Assim, “somos condicionados, mas assumimos nosso lugar em um sistema aberto e contingente” (Williams, 2013, p.155).

Foucault oferece contribuições para pensarmos nos processos de subjetivação, ou seja, de construção e/ou produção dos sujeitos/indivíduos. As formas de produção dos sujeitos, seja pelos domínios do *ser-saber* ou do *ser-poder*, são temas retratados pelo autor em suas obras. Ao buscar a compreensão sobre a construção do sujeito, edifica um panorama que, segundo Veiga-Neto,

“[...] dá as costas a metanarrativa iluminista, que propunha a existência de um sujeito universal, desde sempre aí, que pode ser desvelado e descoberto e que preexiste ao mundo social. Capaz, por isso mesmo, de conhecer a verdade fenomênica do mundo” (Veiga-Neto, 2017, p.16).

À vista disso, Foucault afirma que os sujeitos são produzidos por meio das tecnologias sociais e pelas técnicas, sejam de produção, de sistemas de signos, de poder, das técnicas de si e das técnicas de subjetivação dos dispositivos. Eles são constituídos através de estratégias, consolidadas pelas instituições, como, por exemplo, a escola, por meio dos saberes ali produzidos, que se voltam para a subjetivação e para a produção dos indivíduos. Foucault mostrou a legitimação dos discursos, pois, via de regra, os sujeitos se encontram diante de discursos que buscam legitimar ações sobre eles mesmos. Esse processo, envolto por ações institucionais que abrangem o poder, os saberes dos indivíduos e da sociedade, busca “conduzir” suas ações. As singularidades históricas, morais e situacionalmente localizadas acabaram por caracterizar uma forma de olhar para o social, denominada por ele de método genealógico.

O conceito foucaultiano de governamentalidade, proposto nas conferências no Collège de France, em 1977 e 1978, permitiu o desenvolvimento substancial de trabalhos em filosofia

política no contexto de sua análise do neoliberalismo. O termo governamentalidade refere-se à “arte do governo” e serve para assinalar a emergência de um tipo característico de governo, o qual se tornou a base política neoliberal.

Segundo Peters,

Ele sustenta que a “arte do governo” emerge no século XVI, motivada por diversas exigências: o governo de si (conduta pessoal); o governo das almas (doutrina pastoral); o governo das crianças (pedagogia). É em torno da mesma época que a “economia” é introduzida na prática política como parte da governamentalização do Estado. O que distingue a abordagem de Foucault é que ele está interessado na questão de *como* o poder é exercido, criticando, assim, de forma implícita, a tendência contemporânea de supervalorizar o lugar do Estado, reduzindo-o a uma unidade dotada de uma certa funcionalidade (Peters, 2000, p. 42).

Outra característica central é a análise dos mecanismos do poder, ou seja, o diagnóstico das estruturas de saber-poder e as tecnologias de dominação envolvidas nesse mecanismo. De acordo com Peters, “para Foucault, o poder é produtivo. O poder está disperso por todo o sistema social, estando estreitamente vinculado ao saber” (Peters, 2000, p. 44).

Segundo Peters,

O pensamento pós-estruturalista, em grande medida, partilhou com seu antecessor imediato – o estruturalismo – esse questionamento radical da problemática do sujeito humanista. Inspirado em Nietzsche e em Heidegger e condicionado pelo denso ambiente intelectual parisiense dos anos do pós-guerra, o pós-estruturalismo, entretanto, também questionou as pretensões científicas e a tendência totalizante do estruturalismo, o qual tinha sido elevado ao *status* de uma teoria universalmente válida para compreender a linguagem, o pensamento, a sociedade, a cultura e a economia e, na verdade, todos os aspectos da atividade humana (Peters, 2000, p. 46).

O poder é produtivo visto que a sua finalidade não é apenas a repressão ou controle, mas também a criação de saberes que podem, por sua vez, libertar. Assim, o saber é produzido através das práticas discursivas, no meio do exercício do poder, a serviço do controle do corpo do sujeito, bem como de suas ações e pensamentos.

O Pós-Estruturalismo no campo educacional, busca romper com princípios e ideias consideradas absolutas, além de instigar a sociedade a pensar nas relações de dominação de um grupo sobre outro, problematizando a celeridade com que se tentou romper essa hegemonia.

Conforme Tedeschi e Pavan, a perspectiva do Pós-Estruturalismo na educação:

[...] possibilita desconstruir as unidades puras, claras e distintas para fazer ver, nos contextos educacionais, a impureza das multiplicidades e a imprevisibilidade que as caracteriza; possibilita entender que aquilo que chamamos de verdade não diz sobre a essência das coisas e expressa simplesmente nossa vontade de verdade, pois a verdade só existe em uma relação de poder, e o poder sempre opera em conexão com a verdade – então, as coisas não têm essência, os sujeitos de nossas pesquisas não possuem uma identidade essencial (Tedeschi e Pavan, 2017, p. 784).

No campo educacional, segundo os autores Tedeschi e Pavan (2017), o Pós-Estruturalismo: possibilita promover a desconstrução do discurso, da linguagem, a fim de deixar clara a visão sobre os regimes de verdade que circulam nas escolas e que se estabelecem em meio a um jogo de constante disputa e de força; oportuniza a desconstrução da ideia de um poder caracterizado como opressor e “mau” por natureza, para tornar as relações de poder e as práticas de resistência produtivas, agindo na constituição e na condução das subjetividades nos contextos educacionais; e proporciona a desconstrução da ideia de linearidade dos fatos, da história e dos acontecimentos, a fim de tornar visíveis as descontinuidades que ocorrem a todo o momento. Segundo os autores, “[...] não que se trate de negar ou abandonar as continuidades, mas de fazer ver que, nos espaços educacionais, há momentos de ruptura nos discursos, momentos estes produzidos por variadas práticas institucionais e relações de poder” (Tedeschi e Pavan, 2017, p. 784). Desse modo, propicia a desconstrução da ideia de um sujeito dominador, constituinte do saber, para entendê-lo como constituído na dispersão e na empiricidade dos acontecimentos, possibilitando que o pensamento se desloque da lógica das oposições binárias e passe a perceber que os sujeitos das instituições escolares não são somente sujeitos sujeitados, são, também, e ao mesmo tempo, produtivos, criativos e inventivos.

No entanto, o Pós-Estruturalismo nos lembra constantemente que podemos sair do disciplinamento, da fixidez e nos mobiliza a buscar, a desnaturalizar o que se apresenta como natural e absoluto. Mostra, ainda, que é possível trilhar caminhos diversos dos estabelecidos e possibilita “[...] liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (Foucault, 1998, p. 14).

Conforme discutiremos posteriormente, diante deste quadro teórico, a escola paulista opera nos estudantes e nos professores o ideário de liberdade, individualidade e do poder disciplinar, tornando-os corpos dóceis no sentido de serem moldáveis e maleáveis para os objetivos da lógica neoliberal e mercantilista.

Ao longo do tempo, as formas de governar tiveram alterações. De acordo com Veiga-Neto, “não aconteceu uma simples substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo” (Veiga-Neto, 2007, p.72).

Nessa perspectiva, descreveremos o conceito de “governamentalidade”. Segundo Veiga-Neto,

É neste ponto que entra em cena o conceito foucaultiano de *governamentalidade*, para designar as práticas de governo ou da gestão governamental que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos”. Para Foucault, o Estado moderno havia se governamentalizado como resultado de uma sequência de eventos e arranjos políticos: partindo das Sociedades da Lei dos Estados da Justiça – na Idade Média – e passando pela sociedade de

regulamento e disciplina dos Estados Administrativos – nos séculos XV e XVI, havia chegado à sociedade de segurança dos Estados de Governo (ou Estados Modernos) – a partir do século XVIII (Veiga-Neto, 2007, p.72).

Conforme as conceitualizações realizadas sobre o poder disciplinar, principalmente o poder desenvolvido a partir dos estados de governo, Foucault tematizou um novo tipo de poder, intitulado de *biopoder*, que surgiu a partir do século XVIII, do qual trataremos mais adiante.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com o intuito de discutir “se a avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo opera como um dispositivo de controle para a sustentação de um currículo de características neoliberais”, a partir da análise dos documentos oficiais que versam sobre o tema.

Quanto à caracterização desta investigação, podemos classificá-la como bibliográfica, visto que o estudo é desenvolvido, exclusivamente, a partir de obras que abordam o neoliberalismo, a avaliação escolar, o Currículo Paulista e a teoria foucaultiana.

O material empírico é composto pelos documentos oficiais da Educação Básica do Estado de São Paulo, que embasam a implementação da política pública de avaliação na rede pública de ensino paulista.

A pesquisa pode ser considerada uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2009), é utilizada em estudos que têm como objetivo principal elucidar a lógica que permeia a prática social que efetivamente ocorre na realidade, “[...] pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2009, p. 21). Desse modo, a pesquisa qualitativa permite a compreensão e assimilação de múltiplos aspectos da realidade.

A modalidade de pesquisa bibliográfica, também denominada de estudo documental, em que se faz uso de documentos como fonte de dados, permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. De acordo com Phillips¹² (1974, p. 187) apud Ludke e André (1986, p. 38), os documentos são considerados “quaisquer materiais que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Segundo Boccato, esse tipo de pesquisa tem como um de seus focos a “[...] resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (Boccato, 2006, p. 266). Ainda, traz “[...] subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Boccato, 2006, p. 266).

A escolha pelos documentos oficiais da Educação Básica do Estado de São Paulo se justifica pelo tema deste estudo, tendo em vista que promovem o embasamento legal e

¹² PHILLIPS, B. S. Pesquisa Social. Rio de Janeiro, Agir, 1974.

conceitual do ensino público vigente, referente às diretrizes que regem a educação estadual de São Paulo.

Para a busca e seleção dos documentos oficiais que constituiriam o material da análise, foram escolhidos como ferramenta os sites oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo¹³, que abordam a organização das políticas públicas estaduais com foco na avaliação, no Currículo Paulista e seus materiais de apoio, nas legislações, decretos e resoluções. Também foi utilizado o site de busca da Google¹⁴, por meio do campo de pesquisa com palavras-chaves, delimitando os descritores: “Bonificação por Resultados Estado de São Paulo”, “avaliação do Estado de São Paulo”.

Para isto, foi realizado um levantamento dos principais documentos educacionais, do período de 1995 a 2025, compreendendo os governos de Mário Covas, Geraldo Alckmin, Cláudio Lembo, José Serra, Alberto Goldman, Márcio França, João Doria, Rodrigo Garcia e Tarcísio de Freitas. Este período foi escolhido tendo em vista o contexto de 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que ofereceu destaque para o campo educacional brasileiro, por meio de reconfigurações visando enovar a qualidade de ensino, ancoradas nas recomendações do Consenso de Whashington. Paralelamente à reforma político-administrativa e educacional do governo federal, também foram realizadas reformas coerentes a essas no Estado de São Paulo, pelo governador Mário Covas, em sintonia com os ideários e a lógica do programa do governo federal.

O governador Mário Covas estabeleceu como “a grande diretriz” de sua atuação na área educacional “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância”, deveria “culminar na melhoria da qualidade do ensino” (São Paulo, 1995, s/p). Para tanto, foram fixados, como eixos de atuação, a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino (Neubauer, 1999), aliando os princípios previstos na reforma político administrativa do Estado ao campo educacional, principalmente na elaboração das políticas públicas que envolvem o sistema de avaliação do Estado de São Paulo.

Portanto, consideramos as principais políticas públicas educacionais voltadas para a avaliação a partir das reformas realizadas pelo governador Mário Covas e dos demais governos até o presente momento com o mandato do governador Tarcísio de Freitas, permitindo analisar

¹³ <https://sp.gov.br/sp>
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/%20materiais-de-apoio-2/>
<https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/>
<https://pesquisaseduc.fde.sp.gov.br/legislacao>

¹⁴ <https://www.google.com.br>

a avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo como um dispositivo de controle, a fim de sustentar um currículo de características neoliberais.

Assim, a investigação foi “realizada diretamente no local em que o problema ou fenômeno acontece” (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 71). Neste caso, a coleta de dados possui a fundamentação teórica que ampara o desenvolvimento da avaliação nas escolas públicas.

Além dos documentos oficiais, foram pesquisadas obras sobre o neoliberalismo, a avaliação e a teoria foucaultiana para embasar teoricamente a pesquisa.

O critério estabelecido para selecionar os documentos oficiais foi o de considerar aqueles que reverberam a avaliação dos estudantes da Educação Básica no Estado de São Paulo, com enfoque para a Formação Geral Básica. A avaliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dos Itinerários Formativos não fizeram parte dessa composição. Além do critério voltado para a avaliação, também foi foco da pesquisa a política de Bonificação por Resultados, que se encontra relacionada aos resultados obtidos pelo sistema avaliativo.

O processo de análise desenvolveu-se a partir de três fases previstas por Bardin (2011) e Franco (2008): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise trata-se do momento em que os dados foram organizados para a constituição do *corpus* da pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p. 122). Nesse momento, foram escolhidos os materiais e documentos a serem analisados.

Após a seleção, o levantamento foi composto pelos seguintes documentos oficiais: Currículo Paulista das etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental; Currículo Paulista etapa do Ensino Médio; Materiais de Apoio (Currículo em Ação e Aprender Sempre); Matriz de Referência do SARESP; Legislações: Deliberação CEE nº 155/2017, Resolução SEDUC nº 43, de 29 de setembro de 2023, Decreto nº 67.941, de 15 de setembro de 2023, Resolução SEDUC nº 50, de 22 de julho de 2024, Resolução SEDUC nº 59, de 26 de agosto de 2024, altera a Resolução SEDUC nº 50, de 22 de julho de 2024, Resolução SEDUC nº 65, de 17 de setembro de 2024, Edital nº 002/2024, de 22 de julho de 2024, Resolução SEDUC nº 42, de 05/06/2024, Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000, Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001, Lei Complementar nº 1.070, de 17 de dezembro de 2008, Resolução Conjunta-CC/SG/SFP-4, de 7 de outubro de 2021, Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, Resolução Conjunta CC/SGGD/SFP-4, de 13 de junho de 2024 e Resolução SEDUC nº 42, de 05/06/2024.

Na exploração do material, foi realizada a leitura na íntegra dos documentos oficiais e das legislações citadas a fim de verificar se apresentavam indicações segundo o critério estabelecido.

Com os documentos e as legislações selecionadas, iniciaram-se os procedimentos para a identificação das características neoliberais no contexto educacional do Estado de São Paulo, a fim de promover o tratamento dos resultados. Dessa forma, a análise dos dados nesta pesquisa foi pautada na linguagem escrita dos documentos oficiais e das legislações em que apresentaram, implicitamente ou explicitamente, orientações pautadas no neoliberalismo e em um sistema de controle em relação às avaliações paulistas aplicadas ao longo do ano letivo.

As características neoliberais não estão isoladas apenas na linguagem escrita dos documentos; há um contexto histórico que as acompanha na consolidação da avaliação como política pública, na mensuração dos seus resultados como forma de direcionamento, de controle e classificação das escolas e dos estudantes, além de um discurso voltado para a consolidação da prática avaliativa.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O CURRÍCULO PAULISTA

A década de 1990, foi marcada por um período que correspondeu a um amplo conjunto de reformas nas esferas econômica, previdenciária e do Estado, que tinham como pretensão as mudanças sociais pretendidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sobretudo em relação à crise capitalista.

Tendo em vista o cenário nacional, houve um intenso processo de transformação e de mudanças na educação, sobretudo nas legislações, que modificaram e normatizaram a estrutura dos currículos, os processos de avaliação e a gestão escolar com uma nova concepção educacional. As reformas foram apresentadas para a sociedade como condição necessária e primordial para a modernização da educação do país, principalmente para atender às necessidades do mercado de trabalho, à descentralização, à responsabilização e à meritocracia. Essas tendências podem ser atribuídas às políticas neoliberais, através da expansão dos ideários na maioria dos países ocidentais.

Nessa perspectiva de implementação de mudanças significativas na educação, o Estado de São Paulo seguiu as tendências nacionais e realizou várias reformas no ideário pedagógico, bem como nos mecanismos da rede pública da Educação Básica paulista, principalmente por contar com os mesmos quadros políticos que sustentaram as ações educacionais no governo de Fernando Henrique Cardoso.

A rede pública de ensino da Educação Básica do Estado de São Paulo, desde a década de 1990, é pautada em transformações educacionais baseadas no ideário do partido político (PSDB) dos governadores do Estado e seus vice-governadores nos últimos vinte e sete anos (Mário Covas, Geraldo Alckmin, José Serra, João Dória, Tarcísio de Freitas, sendo este último advindo de outro partido político – Republicanos), com reformas que visam instituir o gerenciamento do processo educacional por meio da lógica empresarial para a construção de uma estrutura educacional “eficiente”, conforme anunciado nos discursos políticos.

As gestões educacionais no Estado de São Paulo são sinalizadas por mudanças e transformações constantes, com a criação e implementação de novos programas, novas perspectivas, novas políticas públicas que, em sua maioria, geram uma falta de permanência em práticas que poderiam ser efetivadas no contexto educacional. A constante alteração gera ruptura e instabilidade na comunidade escolar.

Em meio a um cenário de tantas mudanças, destacamos as alterações realizadas na organização curricular da rede estadual, sobretudo no que se refere aos fundamentos políticos-ideológicos do Currículo Paulista.

Inicialmente, a organização curricular da rede pública de ensino da Educação Básica do Estado de São Paulo era definida pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)¹⁵, cuja reorganização foi apresentada como necessária, diante da justificativa de que não atendia às necessidades educacionais da rede. Um dos argumentos apresentados consistia nos problemas enfrentados pelos estudantes ao mudar de escola, visto que as unidades escolares eram responsáveis pela organização de seus próprios currículos. Aliado às avaliações em larga escala, sejam nacionais ou estaduais, cujos resultados eram insatisfatórios, o governo utilizou o argumento da organização curricular para explicar os baixos índices obtidos nas avaliações pela rede estadual paulista.

Dessa forma, a organização curricular se tornou necessária aos olhos do governo do Estado. Em 2007, foi apresentada uma proposta de reorganização curricular e, em 2008, ocorreu a sua implementação em toda a rede estadual de ensino. A política pública de reorganização curricular da rede estadual de educação consistia em um programa de ação do governo de José Serra, denominado *São Paulo faz Escola*.

Tal programa teve como foco unificar o currículo em todas as escolas do Estado de São Paulo e foi responsável pela implementação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, nos segmentos de ensino dos Anos Iniciais, do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, amparado por documentos que orientavam o trabalho dos professores em sala de aula, denominados de Caderno do Professor e Caderno do Aluno. O intuito era garantir uma base comum de conhecimentos, desenvolvidos por meio de competências e habilidades para todos os estudantes. O programa também apresentava embasamento legal na esfera da organização e dos procedimentos didático-pedagógico das escolas, em relação ao seu funcionamento e ao currículo.

Os cadernos ofereciam uma estruturação para as aulas, por meio de situações de aprendizagem, divididas em momentos que compreendem: momento 1 - levantamento de conhecimentos prévios ou de retomada de conceitos; momento 2 – aprimorando conhecimentos; momento 3 – aprofundando conhecimentos; e momento 4 – verificando o que você aprendeu.

¹⁵ Com a reforma da estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, as atividades da CENP foram incluídas à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Para uma melhor compreensão da nova estrutura da SEE-SP, conferir São Paulo (2013). Em 2021, passou a ser denominada Coordenadoria Pedagógica (CO-PED).

Há uma forte tendência de unificação entre as escolas, bem como um intenso processo de centralização e controle curricular, com a pretensão de uma ação voltada para a melhoria da educação paulista.

Como parte estruturante do programa, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vinculou o currículo ao sistema de avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que, desde a sua criação, em 1996, tem sido uma avaliação de referência da aprendizagem educacional básica paulista, e condicionou a política de bonificação dos profissionais da educação mediante os resultados obtidos pelas escolas nessa avaliação.

Em 2010, a Proposta Curricular foi oficializada como Currículo Oficial do Estado de São Paulo, dando continuidade às suas diretrizes pedagógicas de implementação.

Em 20 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais, as quais todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Portanto, a Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Nessa perspectiva, o Estado de São Paulo realizou a (re)elaboração do seu Currículo, denominado Currículo Paulista, tendo em vista as competências gerais da BNCC, bem como seus volumes; o primeiro relativo à Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologado em 2019, e o segundo à etapa do Ensino Médio, homologado em 2020.

Em 2021, iniciou-se a implementação do novo currículo e novos materiais foram produzidos, a fim de refletirem a mudança curricular. O caderno do professor e caderno do aluno, anteriormente denominados *São Paulo faz Escola*, passaram a ser chamados de *Currículo em Ação*.

Em 2024, houve a implementação do Material Digital¹⁶ na rede estadual e, em 2025, foi disponibilizado o material impresso, intitulado de *Caderno do Estudante*, que contém um resumo da aula e as atividades previstas no Material Digital.

Os fundamentos teórico-metodológicos do Currículo Paulista definem que as aprendizagens devem ser asseguradas nas redes de ensino, enfatizam a necessidade de

¹⁶ O Material Digital é elaborado pela SEDUC/SP e disponibilizado aos docentes, com base em uma estrutura didática, na qual o instrumento sugere ao docente a organização em três frentes: 1 – Para Começar (contexto); 2 – Foco no Conteúdo (aprofundamento e prática); e 3 – Aplicando (replicação em contextos diferentes). A ferramenta de aula pode ser utilizada em dois formatos: PDF ou apresentação editável, sem a obrigatoriedade de o professor ou estudante estarem conectados à internet.

desenvolvimento das competências socioemocionais e organizam os processos de ensino, de maneira a contemplar integralmente os conceitos, os procedimentos, as atitudes e os valores.

Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista são pautados e reiterados nas dez competências gerais da BNCC, que se constitui em um documento normativo, o qual define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Por sua vez, o Currículo Paulista estabelece como alcançar esses objetivos, visando garantir a continuidade das aprendizagens nas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) por meio da progressão das habilidades.

O Currículo Paulista, em seus fundamentos pedagógicos, compromete-se com a Educação Integral, sendo que:

O Currículo Paulista considera a **Educação Integral** como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões **intelectual, física, socioemocional e cultural**, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019, p. 20, grifo dos autores).

Ainda no que se refere aos fundamentos pedagógicos, ressaltamos também o compromisso com a alfabetização, o letramento e os multiletramentos em todas as áreas do conhecimento, bem como o estímulo e o apoio à construção do projeto de vida dos estudantes; a utilização da tecnologia digital, na qual o aluno atua como consumidor e produtor de tecnologia; e o processo de avaliação a serviço das aprendizagens de todos os estudantes.

O Currículo Paulista está alicerçado no ensino através de competências, com o objetivo de que o processo cognitivo e socioemocional dos estudantes contemple de forma integrada os conceitos, os procedimentos, as atitudes e os valores, promovendo, assim, uma educação integral.

Segundo a perspectiva desse Currículo, as práticas pedagógicas e de gestão devem considerar o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: cognitiva, física e afetiva; uma visão ampla e total do estudante e do professor, levando em conta os âmbitos pessoal e profissional; o acolhimento das pessoas a partir de suas diversidades, com respeito às mesmas; a construção de escolas que sejam um espaço de aprendizagem, cultura e de democracia, a fim de formar os estudantes para atuarem na sociedade altamente influenciada pela tecnologia e pelas mudanças.

Ainda, no que se refere ao ensino por meio de competências, ressaltamos a definição apresentada pelo Currículo Paulista, reiterando os termos utilizados pela BNCC:

[...] o Currículo Paulista define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (São Paulo, 2019, p. 24).

Assim, o ensino paulista apresenta, em sua estruturação curricular, as aprendizagens consideradas essenciais para todos os estudantes da Educação Básica da rede pública, bem como o desenvolvimento destas por meio de competências e habilidades já definidas, com objetos de conhecimento. Logo, o Currículo Paulista:

[...] indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”, considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (São Paulo, 2019, p. 24).

À vista disso, a política pública educacional do Estado de São Paulo espera que possa orientar as escolas para “o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (São Paulo, 2019, p. 24). O Currículo Paulista reitera, ainda, a necessidade de que, ao final do ciclo, seja do Anos Finais – Ensino Fundamental ou Ensino Médio, o estudante paulista:

[...] se constitua como cidadão autônomo, capaz de interagir de maneira crítica e solidária, de atuar de maneira consciente e eficaz nas ações que demandam análise criteriosa e na tomada de decisões que impactam o bem comum, de buscar e analisar criticamente diferentes informações e ter plena consciência de que a aprendizagem é demanda para a vida toda (São Paulo, 2019, p. 24).

Com relação ao Currículo Paulista do Ensino Médio, composto pela Formação Geral Básica - FGB (comum a todos os estudantes) e pelos Itinerários Formativos – IF (parte diversificada e flexível), ressaltamos que, a denominada “parte flexível”, é constituída pelos Itinerários Formativos, sendo que um deles é voltado para a formação técnica e profissional, com um direcionamento pautado no planejamento, na sistematização e no desenvolvimento de perfis profissionais, com “[...] atribuições, atividades, competências, habilidades e bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico ou área do conhecimento” (São Paulo, 2020, p. 29). O direcionamento citado aponta, explicitamente, que a formação técnica e profissional oferecida para os estudantes, “[...] visa o preparo para o mundo do trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção do cidadão na sociedade (São Paulo, 2020, p. 29).

No que diz respeito ao processo de avaliação:

O Currículo Paulista parte do pressuposto de que a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio

processo de ensino. Dessa maneira, os resultados dos processos avaliativos devem concorrer para que todos os estudantes avancem em suas aprendizagens e para que os professores façam eventuais ajustes em suas práticas para garantir a qualidade dessas aprendizagens (São Paulo, 2019, p. 28).

A partir da conjectura que abrange o referido Currículo, em relação à avaliação, podemos dizer que as informações obtidas através do ato de avaliar, oferecem subsídios para que o professor realize adequações e mudanças metodológicas, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes, bem como as necessidades de retomada, recuperação e de reforço dos conteúdos necessários. Para isso, é fundamental pensar em instrumentos que, de fato, possam diagnosticar as aprendizagens dos discentes e seus níveis de proficiência a respeito do que lhes foi ensinado, para que, então, todos possam aprender.

Segundo o Currículo Paulista, a avaliação:

[...] permeia o processo do ensino e da aprendizagem, trazendo subsídios para a revisão do Plano de Ensino a partir do acompanhamento do processo integral do desenvolvimento de cada estudante, a tempo de assegurar a todos as competências gerais ao final da Educação Básica (São Paulo, 2019, p. 28).

Na Educação Básica da rede pública de ensino paulista, destacamos que, para a realização do processo avaliativo dos alunos, “é necessário que se considerem as aprendizagens prescritas no Currículo Paulista” (São Paulo, 2019, p. 28).

Segundo tal Currículo:

No Ensino Fundamental, a avaliação pode ser realizada a partir da utilização de outras estratégias, como, por exemplo, da observação direta, dos exercícios, das provas, da realização de pesquisas, entre tantas outras. A avaliação deve, de fato, acompanhar, de forma processual, a aprendizagem do estudante e possibilitar a reflexão sobre as práticas planejadas pelos professores (São Paulo, 2019, p. 28).

A avaliação desse Currículo no Ensino Médio, apresenta a mesma perspectiva do Ensino Fundamental, devendo “ser coerente com as habilidades e objetos de conhecimento propostos, deve ser processual e servir de tomada de decisão para professores e estudantes, bem como servir de reajuste no percurso de aprendizagem” (São Paulo, 2020, p. 62).

A multiplicidade de estratégias e instrumentos de avaliação pode oferecer indicadores importantes para a gestão pedagógica em sala de aula, como também para a gestão escolar e a elaboração de políticas públicas, permitindo o monitoramento e o acompanhamento das aprendizagens essenciais que estão sendo asseguradas a todos estudantes paulistas (São Paulo, 2019, p. 29).

Ao longo do capítulo, discutiremos a multiplicidade de instrumentos de avaliação aos quais o estudante paulista está submetido, tendo em vista a política pública do Estado de São Paulo, que está alicerçada em um robusto sistema de monitoramento e acompanhamento do

rendimento de cada discente matriculado em cada escola pública da Educação Básica, bem como a utilização dos resultados obtidos.

O discurso focado em “qualidade” e eficiência pouco remete ao alcance do que é proposto para uma melhoria na educação paulista. Observamos um ciclo de cerca de vinte e sete anos de governos pautados no “constrói/desconstrói”, nos quais a política pública educacional sempre busca superar o governo anterior ou oferecer “inovações” jamais vistas para a educação, criando impactos imediatos em busca de capitalização política, com tendências neoliberais.

O Estado afirma a necessidade de descentralização e de maior responsabilização da sociedade. Por outro lado, cria mecanismos de controle indiretos que impossibilitam práticas diversas das que estão pré-estabelecidas, assim como um currículo que direciona o trabalho do professor e, não for seguido, leva a um desempenho insatisfatório no sistema de avaliação baseado no currículo vigente.

Referente à organização planejada, discutiremos na próxima seção o embasamento legal, ou seja, as resoluções e pareceres que regulamentam o sistema de avaliação do Estado de São Paulo.

4.1 Legislações

A legislação referente à avaliação que está em vigor no Estado de São Paulo é estabelecida pela Deliberação CEE nº 155/2017, que trata da avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo, e define providências correlatas.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) foi elaborada a fim de reforçar conceitos sobre os procedimentos de avaliação, reforço e recuperação relativos aos resultados finais obtidos nas avaliações dos estudantes no Sistema de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, conforme os fundamentos e pressupostos contidos na Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além da LDB, a Deliberação tem como base a Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A Deliberação “explicita que a proposta curricular de cada escola, as estratégias de implementação do currículo e as formas de avaliação devem ser especificados no Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar” (São Paulo, 2007, p. 16).

Inicialmente, reafirma a “[...] maneira como se compreende a avaliação escolar bem como as suas práticas, fundamenta-se, entre outros aspectos, no papel social atribuído às

instituições escolares, nas concepções que se têm a respeito do conhecimento, do currículo e do processo de ensino-aprendizagem” (São Paulo, 2007, p. 16).

A seguir, apresentamos um quadro com os marcos normativos¹⁷ que orientam essa Deliberação:

Quadro 1– Marcos Normativos da Deliberação CEE nº 155/2017

LEIS	
1	Lei Federal 5692/71
2	BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
3	BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
4	13.005, de 25.6.2014 – Publicada no DOU de 26.6.2014 - Edição extra Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
5	BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
DELIBERAÇÕES	
6	Deliberação CEE 59/2006 e Indicação 60/2006
7	Deliberação CEE 120/2013.
8	Deliberação CEE149/2016 e Indicação CEE 155/2016
RESOLUÇÕES	
9	Resolução CNE/CEB nº 07/10
PARECERES	
10	SÃO PAULO. Parecer CEE nº 67/98, de 18 de março de 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.
11	Parecer CNE/CEB nº 07/2010

Fonte: São Paulo (2017, p. 8).

No contexto paulista, o caráter diagnóstico da avaliação desempenha um papel voltado para a identificação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e, tendo em vista o que é proposto na Deliberação, para a proposição de atividades de reforço, recuperação e o redimensionamento da ação pedagógica dos professores, bem como pedidos de reconsideração e recursos aos resultados finais de avaliação de alunos do Sistema de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo.

Ancorada na concepção de que o processo de avaliação é indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Deliberação

¹⁷ A respeito dos marcos normativos e os fundamentos legais da Deliberação, ver São Paulo, 2007, p. 13 a 15. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/Delib-155-17.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2024.

refere-se ao processo de avaliação escolar nos artigos 16, 17, 18 e 19 e ressalta que as propostas pedagógicas das unidades escolares devem indicar as aprendizagens que deverão ser asseguradas aos alunos dos seguimentos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica do Estado de São Paulo, levando em consideração as diferentes áreas do conhecimento e os componentes curriculares, como previsto no Currículo Paulista. Para tanto, a avaliação do rendimento dos estudantes deverá ter como referência básica a aprendizagem prevista, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades.

No artigo 17, a Deliberação afirma que a avaliação paulista deve:

[...] I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente (São Paulo, 2007, p. 3).

Ainda, a avaliação deve:

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de provas finais, quando essas ocorrerem, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96 (São Paulo, 2007, p. 3).

Entretanto, na prática, o sistema de avaliação paulista é composto por uma série de provas aplicadas constantemente durante o ano letivo, que buscam atender o previsto no artigo 17, mas que possuem um caráter quantitativo intrínseco à mensuração de resultados, que, apesar das iniciativas, não apresentam índices satisfatórios.

Além disso, a avaliação consiste em avaliações internas das escolas, elaboradas pelos docentes, e em avaliações externas, realizadas pelos órgãos/agentes avaliadores para obter um panorama mais amplo das condições de educação e verificar a “qualidade”. Exemplos disso incluem a Prova Paulista (bimestral), o Provão Paulista Seriado/Prova Ouro (SARESP) e o SAEB.

No caso das escolas estaduais, há o processo contínuo de análise, o acompanhamento e o monitoramento dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que atualmente é composto pelo Provão Paulista Seriado (Ensino Médio) e pela Prova Ouro (Ensino Fundamental). Anualmente, é publicada uma legislação que regulamenta a aplicação dessas avaliações.

A partir de 2023, o SARESP foi definido como um conjunto de instrumentos de avaliação em larga escala, constituído por provas cognitivas a serem aplicadas a todas as escolas da rede pública de ensino da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, no qual o Provão Paulista Seriado passou a integrar o SARESP.

O embasamento legal para o ano de 2023 é a publicação da Resolução Seduc-43, de 29 de setembro de 2023, que dispõe sobre a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e do Provão Paulista Seriado em 2023. Ela revoga a Resolução SEDUC nº 81/2022, de 08/11/2022, a Resolução SEDUC nº 77/2022, de 05/10/2022 e dá providências correlatas.

Para o ano de 2024, a legislação vigente é composta pelo Decreto nº 67.941, de 15 de setembro de 2023, que institui o Provão Paulista Seriado, no âmbito do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP e dá providências correlatas; pela Resolução SEDUC nº 50, de 22 de julho de 2024, que dispõe sobre a aplicação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e do Provão Paulista Seriado em 2024; pela Resolução SEDUC nº 59, de 26 de agosto de 2024, que altera a Resolução SEDUC nº 50, de 22 de julho de 2024; pela Resolução SEDUC nº 65, de 17 de setembro de 2024, que institui a Prova Ouro e Provão Paulista no âmbito do SARESP; e pelo Edital nº 002/2024, de 22 de julho de 2024, que torna públicas as inscrições para o Provão Paulista Seriado 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

O mecanismo em funcionamento permite obter pleno controle sobre os resultados das diferentes avaliações de desempenho dos estudantes durante todo o ano letivo, além dos vários vieses possibilitados pela progressão continuada.

O embasamento legal propõe que o caráter diagnóstico da avaliação desempenha um papel fundamental, através de elementos que subsidiam a identificação das dificuldades de aprendizagem e orientam o trabalho docente na proposição de atividades de reforço e recuperação. No entanto, será que o processo de avaliação do Estado de São Paulo é realmente qualitativo e não está intimamente ligado à classificação e mensuração de resultados? Há avanço na aprendizagem dos estudantes a partir do que é proposto pelas políticas públicas? Não temos uma única resposta para essas questões, nem é de nossa pretensão elaborar uma; nosso objetivo consiste em discutir a tendência de naturalização da temática, bem como conhecer e interpretar as forças que nos governam.

Para tanto, aprofundaremos nosso estudo na próxima seção, abordando as avaliações que são aplicadas periodicamente durante o ano letivo.

4.2 Avaliações Internas e Externas – fundamentos, discursos e dispositivos.

Em relação à avaliação externa¹⁸, destacamos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que consiste em uma avaliação em larga escala da Educação Básica, aplicada anualmente desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Sua finalidade é produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores escolares no monitoramento das políticas voltadas à melhoria da “qualidade educacional”.

Trata-se de um instrumento de definição de políticas educacionais, que, no decorrer de suas edições, passou por diversas transformações no que diz respeito ao formato de aplicação, aos componentes curriculares avaliados, entre outros, sempre em consonância com as exigências da gestão pública.

Nas últimas edições do SARESP, os estudantes dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação no formato impresso. Em 2022, foi aplicada, pela primeira vez, uma prova de Língua Inglesa, no formato amostral e online, na rede estadual.

Em 2023, o SARESP foi totalmente remodelado e passou a ser constituído por provas cognitivas a serem aplicadas a todas as escolas da rede pública de ensino da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, realizadas de forma censitária, incluindo alunos dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e das 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, em turmas regulares. As avaliações são aplicadas conforme os objetivos específicos estabelecidos para cada etapa da escolarização. Para os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental a avaliação consiste em uma prova de múltipla escolha, de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada em formato impresso. Já do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a mesma é composta por itens de múltipla escolha, envolvendo todas as áreas do conhecimento, com aplicação digital.

As avaliações do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais são elaboradas com base nas habilidades do Currículo Paulista e na Matriz de Referência para Avaliação.

O Provão Paulista Seriado passou a integrar o SARESP, que é realizado mediante a aplicação de provas anuais e consecutivas, abrangendo as competências e habilidades das áreas do conhecimento da etapa do Ensino Médio, de forma cumulativa para cada uma das três séries,

¹⁸ A avaliação externa é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica, quando se refere a uma rede ou sistema de ensino, o que ocorre, na maioria dos casos. Em larga escala, quando envolve muitos alunos. Quanto ao modelo, a avaliação externa pode ser amostral ou censitária.

ou seja, com um formato de vestibular. O intuito é proporcionar a entrada de estudantes do Ensino Médio no curso superior, nas instituições paulistas parceiras da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e as Faculdades de Tecnologia de São Paulo (Fatecs).

Para as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, a prova é composta por itens de múltipla escolha e envolve todas as áreas do conhecimento do Currículo Paulista. Para a 3ª série, é incluída uma prova de produção textual (redação). No Ensino Médio, as avaliações são elaboradas com base nas habilidades do Currículo Paulista, na Matriz de Referência para Avaliação e na Matriz de Avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Os resultados são utilizados para orientar as ações da pasta e integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Na avaliação de “qualidade” das escolas feita pelo IDESP, consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP nas proficiências de Língua Portuguesa, Matemática e o fluxo escolar.

Os resultados são disponibilizados em um site específico¹⁹ da SEDUC/SP, que oferece acesso ao Boletim da Escola, o qual contém informações e comparativos individuais. O SARESP é realizado ao final do ano letivo e os resultados são divulgados no ano subsequente. Até 2023, o Boletim de Resultados incluía dados sobre a participação dos alunos, levando em consideração as instâncias Estado, Rede Estadual, Interior, Diretoria de Ensino e Escola, através do quantitativo e do valor percentual correspondente. Há dois quadros principais: um com as médias anuais do SARESP e outro com as médias do último Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As médias do SARESP consideram as instâncias citadas acima, os resultados obtidos nas proficiências de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Já a média do SAEB, possui as seguintes instâncias: escolas estaduais do Brasil e escolas estaduais de São Paulo, com os resultados das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

O intuito é estabelecer uma comparação com os dados obtidos nas duas avaliações, tendo em vista que, desde 1995, o desempenho dos estudantes da Educação Básica do Brasil é medido pela métrica do SAEB, uma vez que a SEDUC/SP optou em utilizar a mesma “régua” até o ano de 2023.

¹⁹ Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx>

Ainda há uma classificação e distribuição percentual de estudantes nos níveis de proficiência, classificados como insuficiente (abaixo do básico e básico), suficiente (adequado e básico + adequado) e avançado (avançado) nos componentes avaliados.

Por fim, há uma comparação entre as médias de proficiência dos estudantes nas edições anteriores, como por exemplo, de 2019 a 2021, com a meta esperada no SARESP para os componentes avaliados.

Em maio de 2024, a SEDUC/SP anunciou e apresentou o “novo” Boletim SARESP/Provão, com alterações significativas e totalmente diversas ao que a rede estadual estava “acostumada” a analisar em relação aos resultados, tendo em vista, principalmente, o novo aspecto e formato da avaliação. Destacamos a não utilização da métrica do SAEB, ou seja, a “régua” com a classificação e descrição dos níveis de proficiência, e a “criação” de uma métrica própria, medida de 0 a 10, que corresponde à nota de desempenho que reflete o índice de acerto para cada componente curricular avaliado.

Descreveremos a seguir a constituição e os itens analisados do “novo” Boletim SARESP/Provão, com foco na observação das tendências neoliberais, considerando a perspectiva de que o neoliberalismo está cada vez mais explícito nas políticas públicas. Nosso pensamento é direcionado pela ideia de que as alterações realizadas nas avaliações somente possuem uma propensão simplista, de forma a facilitar a compreensão e a divulgação dos resultados, bem como permitir ações mais direcionadas. Discorreremos, assim, sobre o “novo”.

O Boletim do SARESP é disponibilizado em um site específico da SEDUC/SP²⁰, apresentando as seguintes informações a respeito do resultado obtido pela escola: o desempenho de cada série/disciplina em um formato de métrica de base 10, com um código de cores para as notas, além do acompanhamento da evolução do desempenho geral da escola em cada ciclo de ensino. A escola é classificada em um grupo definido conforme suas características, como o tipo de escola (regular ou PEI), a vulnerabilidade e a complexidade.

Os resultados são demonstrados através da Nota de Desempenho, da Nota Global e da participação. A Nota de Desempenho segue uma métrica de 0 a 10, que reflete o índice de acerto para cada componente curricular. Considera-se baixo desempenho quando esse índice é igual ou inferior a 4, representado pela cor vermelha; médio desempenho quando o índice é superior a 4, mas igual ou inferior a 6, sendo representado pela cor amarela; e alto desempenho quando o índice é superior a 6, com a cor verde.

²⁰ Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx>

A Nota Global é a média ponderada das notas de desempenho obtidas para cada componente curricular. O cálculo dessa nota requer um número mínimo de alunos participantes; caso esse número não seja atingido, a nota global não é calculada.

A Nota Final é medida de 0 a 10 que corresponde à média ponderada das notas globais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. De modo análogo, para o Ensino Médio, o cálculo considera as três séries avaliadas. Por fim, para o 2º e 5º ano, a nota final é mera repetição do valor da nota global. Destacamos que a nota final tem como referencial único o desempenho dos estudantes da escola que participaram da avaliação e, portanto, não deve ser confundida com o IDESP.

A participação corresponde à medida de 0% a 100% que indica o percentual médio de estudantes daquela série/ano que compareceram nos dias de prova do SARESP. Um ícone é utilizado para indicar quando a medida é inferior a 80%.

O Ranking Estadual (Grupos) é uma medida de 0% a 100% que compara apenas as escolas de perfil semelhante em termos de complexidade, vulnerabilidade e modalidade de ensino (integral ou parcial). Caso a escola tenha mudado de grupo no ano de 2023, o *ranking* de 2022 não será fornecido, pois a comparação seria indevida em relação à realidade escolar anterior à mudança.

O Ranking corresponde à medida de 0% a 100% que compara exclusivamente as escolas pertencentes a uma mesma Diretoria de Ensino.

No site oficial²¹, também é possível encontrar diversos documentos, tais como: a Matriz de Referência para a Avaliação – Documento Básico – SARESP – Ensino Fundamental e Médio; Documentos Legais compostos pelas legislações vigentes; Revista Eletrônica; Relações de Contexto e Perfil; Sumário Executivo; e Consulta anos anteriores.

Outras avaliações:

Dando continuidade ao conjunto de avaliações aplicadas na Educação Básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, abordaremos a seguir os demais exames que fazem parte da política pública, bem como as avaliações internas das escolas.

Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP):

A Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) aplicada pela primeira vez no ano de 2015, durante o governo de Geraldo Alckimin, teve como objetivo identificar o nível de aprendizagem dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino e auxiliar no desenvolvimento de ações do sistema educacional.

²¹ Disponível em: <https://saresp.fde.sp.gov.br/boletins.aspx>

A AAP já foi classificada como avaliação externa, uma vez que a prova é elaborada pela SEDUC/SP, mas também já foi considerada uma avaliação interna, por ser aplicada pelos docentes da escola. Ao longo dos anos, essa avaliação passou por diversas mudanças e adequações em sua estruturação e aplicação. A seguir, apresentaremos brevemente essas mudanças, destacando a lógica neoliberal observada nessa avaliação.

Inicialmente, a AAP era aplicada duas vezes ao ano, nos meses de fevereiro e agosto, para os estudantes a partir do 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assim como para todos os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. O exame consistia em uma redação, questões dissertativas e de múltipla escolha nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A prova tinha como objetivo identificar o desempenho dos alunos por meio das competências e habilidades trabalhadas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, vigente no período.

As provas eram aplicadas em formato impresso e os docentes recebiam o manual “Comentários e Recomendações Pedagógicas”, desenvolvido por especialistas da Secretaria da Educação. Esse material continha o gabarito, as habilidades cobradas em cada questão, a grade de correção, os comentários e as recomendações pedagógicas com sugestões de trabalho para cada etapa da escolaridade. Também era disponibilizado um material de apoio com indicações para retomada ou complementação da temática, conforme os materiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A correção era realizada pela equipe escolar e os dados eram inseridos manualmente na Secretaria Escolar Digital (SED). Posteriormente, foi criado o Aplicativo Leitor Resposta, a fim de facilitar a inserção dos dados da AAP. Os dados eram inseridos e podiam ser consultados através do Sistema de Acompanhamento dos Resultados de Avaliações (SARA), que permitia aos estudantes a visualização de acertos e erros.

Em 2015, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançou a plataforma Foco Aprendizagem. Através dela, as equipes das unidades escolares, das diretorias de ensino e das coordenadorias da SEDUC-SP puderam consultar os resultados do SARESP e, a partir deles, direcionar e redirecionar práticas de gestão escolar e pedagógica. Em 2016, a plataforma passou a contar com novas seções, ampliando o acesso a uma série de informações, recursos e materiais para professores e alunos, conforme explicitado a seguir:

- a) Contexto Escolar: seção em que estavam disponíveis as informações básicas das escolas e das diretorias de ensino, como número de alunos, histórico de matrículas, turmas, ciclos, período de atendimento e localização;
- b) Resultados Educacionais: acesso ao Mapa de Habilidades; informações históricas e detalhadas do IDESP – e seus componentes: desempenho escolar (resultados do SARESP) e

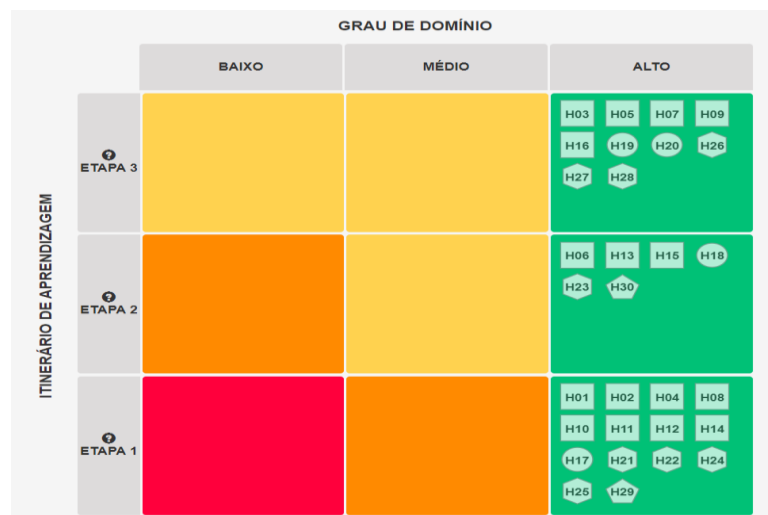
- fluxo (calculado a partir das taxas de abandono e reprovação em cada unidade escolar), além de relatórios das avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP);
- c) Meta IDESP 2016: seção para consulta às metas das escolas para 2016, com acesso a um simulador que, com base em dados de desempenho e de fluxo, auxiliava os gestores a experimentarem diferentes cenários para alcançar suas metas;
- d) Escola em Ação: espaço destinado ao compartilhamento de diretrizes, documentos e informes;
- e) Construção Conjunta com a Rede: ambiente de interação que permitia a todos contribuírem com sugestões, comentários e boas práticas.

Com isso, a Secretaria tinha por objetivo centralizar os dados das unidades escolares, os resultados das avaliações e os documentos orientadores para o trabalho de professores e gestores na plataforma Foco Aprendizagem, tornando essas informações facilmente acessíveis para subsidiar o planejamento e a atuação dos educadores.

Os resultados disponibilizados para a rede estadual consistiam na análise do itinerário de aprendizagem, composto por etapa (1, 2, 3), bem como na identificação do grau de domínio (baixo, médio e alto) da habilidade. As habilidades se deslocavam horizontalmente em cada etapa até atingir o grau de domínio alto, considerado o ideal para a aprendizagem.

Cada habilidade estava associada a um tema do Currículo. Por exemplo, na disciplina de Matemática, os temas eram organizados da seguinte forma: T01 – números, operações e funções; T02 – espaço e forma; T03 – grandezas e medidas; T04 – tratamento da informação. A cor vermelha indicava as habilidades do quadrante “priorizar”, a cor laranja indicava “retomar”, a cor amarela “complementar” e a cor verde “aprofundar”, conforme a ilustração a seguir:

Figura 1 – Plataforma Foco Aprendizagem



No ano de 2016, a AAP passou a ser aplicada bimestralmente, no 1º, 2º e 3º bimestre. No 4º bimestre, ocorria a aplicação do SARESP e/ou SAEB. Dessa forma, a AAP passou a avaliar as habilidades e competências previstas bimestralmente e o SARESP/SAEB a avaliar o ciclo. Ressaltamos que, com o passar dos anos, a redação e as questões dissertativas foram retiradas da avaliação, permanecendo apenas as questões de múltipla escolha. Além disso, foi estabelecido um cronograma de aplicação, com datas pré-determinadas para a aplicação da avaliação em todas as escolas estaduais de São Paulo. O formato de aplicação ocorreu de forma impressa até o governo de João Dória, que implementou o formato *on-line* e realizou algumas modificações na estrutura e nos componentes curriculares avaliados.

Ainda em 2016, foi criada e disponibilizada para a rede estadual, a Matriz de Avaliação Processual, um encarte destinado aos professores. Esse documento estabelecia as matrizes de referência para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica. Essas matrizes explicitavam os conteúdos, as competências e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar, destacando como orientar a elaboração das provas da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP).

No governo de João Dória (2019 a 2022), sob a gestão do secretário da educação Rossieli Soares, a aplicação da AAP foi reestruturada para o formato *on-line*, através da plataforma CAEd²². Essa plataforma foi desenvolvida especialmente para abrigar as ações de avaliação articuladas à formação de professores, além de aprimorar os projetos de recuperação e aprofundamento da aprendizagem, as devolutivas pedagógicas e o monitoramento.

Inicialmente, o governo disponibilizou os arquivos das provas em PDF, para que as escolas pudessem imprimir para os alunos que necessitassem. Posteriormente, o formato *on-line* foi totalmente consolidado como forma de aplicação. Com o CAEd, a plataforma Foco Aprendizagem deixou de ser utilizada para a análise dos resultados da AAP.

Além da mudança no formato de aplicação, a avaliação passou a aferir as habilidades e competências dos componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Matemática através das Sequências Digitais. Essas sequências eram compostas por cadernos com atividades, disponibilizados de forma periódica, que os estudantes podiam resolver pelo computador ou smartphone, com o objetivo de reforçar as habilidades em que ainda apresentavam dificuldades. As recomendações pedagógicas não foram mais disponibilizadas aos docentes. Apenas o PDF das provas e o gabarito ficaram acessíveis para consulta.

²² Plataforma de Atividades e Avaliação Formativa, mantida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Portanto, no governo de João Dória (2019 a 2022), a AAP continuou sendo aplicada bimestralmente, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, no formato *on-line*. Além disso, houve a aplicação periódica das Sequências Digitais, no formato *on-line*, contemplando as áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Matemática.

Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE)

Em paralelo à aplicação da AAP, por volta de 2017, foi instituída na rede pública de ensino do Estado de São Paulo a Avaliação Diagnóstica de Entrada (ADE). Essa avaliação continha questões de Língua Portuguesa e Matemática, para todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, e era aplicada no início do ano letivo, geralmente no mês de fevereiro.

A ADE também contou com a aplicação no formato impresso e *on-line*. As informações obtidas através dos resultados tinham o intuito de subsidiar o planejamento de ações de recuperação e aprofundamento no decorrer do ano letivo, com foco no desenvolvimento das habilidades essenciais. Em alguns anos, a SEE/SP não disponibilizou a avaliação para a rede. Nessas ocasiões, as escolas elaboraram a sua própria ADE, ou até mesmo as diretorias de ensino, e, por meio do núcleo pedagógico, forneceram versões próprias para as unidades escolares.

Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC)

Em 2019, foi aplicada a Avaliação Diagnóstica Complementar (ADC) no primeiro e segundo semestre, com o objetivo de apoiar as ações desenvolvidas pelas escolas, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Tal avaliação foi destinada aos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais e da 3ª série do Ensino Médio, visando identificar os avanços desses alunos ao longo do percurso escolar e, assim, contribuir para o acompanhamento de seu desenvolvimento, possibilitando ajustes necessários no decorrer da escolarização.

A ADC possuía como referencial as habilidades focalizadas na avaliação nacional, as quais se espera que os alunos tenham desenvolvido em Língua Portuguesa e Matemática no momento do percurso escolar, objeto dos anos/série avaliados. O caderno de prova – único – continha blocos de questões de Língua Portuguesa e de Matemática, seguindo o mesmo formato da avaliação nacional e permitindo ao aluno a oportunidade de familiarização com esta estrutura de prova.

Prova Paulista

Em 2023, no governo de Tarcísio de Freitas, com o Secretário da Educação Renato Feder, houve uma mudança significativa nas políticas públicas educacionais estaduais através da implementação das Plataformas Educacionais²³, bem como da substituição da AAP pela Prova Paulista.

A Prova Paulista consiste em uma avaliação bimestral, aplicada no 1º, 2º e 3º bimestre, direcionada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. A avaliação é aplicada no formato *on-line*, de acordo com o cronograma proposto pela SEDUC/SP, e ocorre em dois dias, avaliando as disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) e do Itinerário Formativo.

No ano de 2024, na sua primeira edição de aplicação, a referida prova ganhou um novo formato. Além das questões de resposta única, os alunos tiveram acesso a questões com duas e até três alternativas corretas, além de questões de verdadeiro/falso. O objetivo dessa mudança, segundo a SEDUC/SP, é ampliar as possibilidades de aferição do conhecimento adquirido pelos estudantes.

A Prova Paulista também foi definida como a primeira fase da OMASP (Olimpíada de Matemática das Escolas Estaduais de São Paulo). Assim, o desempenho dos estudantes nas questões de Matemática será o balizador para a participação na segunda fase da competição. Entre os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que realizarem a prova, serão selecionados os 30% com as melhores pontuações nas questões de Matemática de cada escolas. Estes serão automaticamente classificados para a segunda fase da OMASP.

Os resultados da Prova Paulista são disponibilizados para as unidades escolares promoverem o estudo e a análise da avaliação através do Painel Escola Total/Prova Paulista²⁴, em um site específico da SEDUC/SP.

O Painel Escola Total/Prova Paulista disponibiliza, no ícone “Prova Paulista”, o percentual de participação, de acertos e a evolução em relação à última prova da escola, bem como a análise por ano/série e por disciplina. Outros filtros permitem verificar os percentuais por turma e por aluno individualmente, além de indicar a ausência no dia da avaliação. Na aba “posição” é apresentado o ranqueamento do resultado obtido pela turma em relação a todas as turmas pertencentes a uma mesma Diretoria de Ensino, com comparativos que consideram diferentes critérios, como: turmas de escolas do Programa Ensino Integral (PEI); turmas de

²³ As Plataformas Educacionais possuem a finalidade de fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes, de forma personalizada, contextualizada, significativa e integrada ao Currículo Paulista.

²⁴ Disponível em: <https://escolatotal.educacao.sp.gov.br/Inicio/Home>

escolas regulares; turmas de ensino técnico profissionalizante; e período de estudo (diurno ou noturno).

No ícone “conteúdo”, é disponibilizado o percentual de acertos conforme o ano/série, a disciplina, o conteúdo a que se refere, o descritor, a questão correspondente na prova, além do link da aula proposta no Material Digital e “cobrada” na Prova Paulista.

Os resultados são estudados pelos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino, que propõem formações para os professores com base nas defasagens apresentadas pelos estudantes. Esse processo tem como referência o Currículo Paulista, com foco no Escopo-Sequência²⁵, no Material Digital²⁶ e no Aprender Sempre²⁷. A análise da escola é realizada pela equipe de gestores e docentes em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com objetivo de estabelecer ações pontuais através de plano de ação, visando trabalhar as habilidades que apresentam lacunas na aprendizagem e organizar a recomposição da aprendizagem²⁸ dos estudantes.

As escolas também aplicam avaliações internas, elaboradas pelos docentes, conforme a organização e periodicidade estabelecida no Plano Político Pedagógico da unidade escolar. Além disso, são realizados simulados bimestrais e outros voltados à preparação para as avaliações externas, como SARESP e SAEB, que podem ser elaborados pela própria escola, pela Diretoria de Ensino e/ou da SEDUC/SP.

Em 2024, foi estabelecida a avaliação de desempenho escolar dos estudantes nos componentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a ser aplicada periodicamente, conforme escalas determinadas semestralmente, através da Resolução SEDUC n° 42, de 05/06/2024. Essa normativa trata dos procedimentos para a Avaliação de Recuperação

²⁵ O escopo-sequência serve à criação de um material digital alinhado à coleção Aprender Sempre. Este material é liberado bimestralmente para os professores, com o intuito de apoiá-los em sala de aula e é editável. Sua elaboração tem como base os resultados de avaliações externas que sugerem que ainda há defasagem, mesmo no pós-pandemia. O desenvolvimento do trabalho articulado entre o Material e o Aprender Sempre visa promover a recomposição de habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelos estudantes, bem como o aprofundamento para aqueles que já consolidaram a aprendizagem prevista.

²⁶ O Material Digital é elaborado pela SEDUC/SP e disponibilizado aos docentes com base em uma estrutura didática organizada em três frentes: 1 – Para Começar (contexto); 2 – Foco no Conteúdo (aprofundamento e prática); e 3 – Aplicando (replicação em contextos diferentes). A ferramenta de aula pode ser utilizada nos formatos PDF ou apresentação editável, sem obrigatoriedade de o professor ou estudante estar conectado à internet.

²⁷ O material Aprender Sempre foi elaborado para apoiar a aprendizagem dos estudantes durante o período de atividades não presenciais. A SEDUC produziu os fascículos Aprender Sempre de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza.

²⁸ O termo recomposição da aprendizagem só entrou no vocabulário escolar da SEDUC/SP a partir de 2021/2022. Caracteriza-se pelos esforços para criar ações e atividades considerando a necessidade de impulsionar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem. Ademais, tem o objetivo de garantir as bases necessárias para continuar desenvolvendo as habilidades esperadas na etapa em que se encontra.

Semestral, Recuperação e Aprofundamento das Aprendizagens e oferece providências correlatas. Para orientar a implementação dessas medidas, a SEDUC disponibilizou o Documento Orientador.

Ressaltamos alguns aspectos importantes da nova avaliação: a avaliação semestral terá como referencial os conteúdos curriculares do Material Digital e a Prova Paulista. Assim, a equipe gestora e os docentes das unidades escolares deverão analisar os resultados obtidos pelos estudantes semestralmente e planejar a retomada dos conteúdos nos quais os alunos apresentaram menor desempenho. Para tal, as escolas poderão considerar o período previsto como semana de estudos intensivos, de acordo com o calendário escolar.

As atividades desenvolvidas durante o Período de Recuperação e Aprofundamento das Aprendizagens terão como objetivo auxiliar os estudantes a avançarem em seu percurso educacional, superando as defasagens apresentadas nos bimestres anteriores.

Ao final do período de Recuperação e Aprofundamento deverá ser aplicada uma Avaliação de Recuperação Semestral elaborada de acordo com as habilidades e os conteúdos trabalhados nos bimestres anteriores, conforme cada ano/série e seus respectivos componentes curriculares. O aluno que obtiver rendimento inferior a 5,0 (cinco) em qualquer componente até a data prevista para recuperação e aprofundamento das aprendizagens, deverá realizar a Avaliação de Recuperação Semestral do respectivo componente curricular. Essa avaliação será optativa para os demais estudantes.

Nos componentes curriculares em que o estudante for melhor avaliado, os docentes dos respectivos componentes considerarão essa nota para substituir a menor síntese bimestral, sendo que a nota obtida na Avaliação de Recuperação Semestral só poderá substituir a nota de um único bimestre. Assim, a avaliação visa elevar as notas para que os estudantes alcancem a média necessária para aprovação.

Até então, as avaliações foram realizadas no Centro de Mídias SP, no formato *online*, em dias determinados para toda a Educação Básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A avaliação consiste em 15 (quinze) itens de Língua Portuguesa e Matemática do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio, enquanto os demais componentes contam com 10 (dez) itens. Em 2025, as avaliações serão realizadas por meio da “Sala do Futuro”, uma nova iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.²⁹

Plataformas Educacionais

²⁹ Disponível em: <https://saladofuturo.educacao.sp.gov.br/>. A sala do futuro é um pacote de ferramentas que reúnem acessos centralizados destinados a professores, estudantes e pais/responsáveis.

As Plataformas Educacionais³⁰ também são iniciativas do governo de Tarcísio de Freitas, implementadas em 2023, com a finalidade de fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes, de forma personalizada, contextualizada, significativa e integrada ao Currículo Paulista, através de programas como Aluno Presente, Redação Paulista, Leia SP, Khan Academy, Matific, Tarefa SP, Alura, Speak Inglês para todos, Apoio Presencial, Prova Paulista e Me Salva!.

Todas as Plataformas Educacionais possuem metas semanais e/ou mensais a serem atingidas, bem como um painel, denominado Escola Total, para acompanhamento e monitoramento das equipes escolares para análise de seus resultados diários, seja de acesso ou de realização de atividades e simulados.

4.3 Política de Bonificação por Resultados do Estado de São Paulo

Diante do cenário da educação pública, os governos influenciados pela perspectiva econômica voltada para o campo educacional, adotaram estratégias para oferecer aos servidores uma “vantagem” em forma de remuneração, dita variável, por meio dos modelos de pagamento por desempenho, que ganham cada vez mais força na atual conjuntura neoliberal.

O estado de São Paulo pode ser considerado um dos pioneiros na implementação dos ideais das políticas neoliberais. Já em 2000, o então governador Mário Covas, criou, por meio da Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2000, o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério.

A lei determinava que o bônus era uma “[...] vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, [...] vinculada diretamente à aferição da frequência apresentada pelo profissional de ensino durante o período letivo de 2000, no exercício de suas atribuições” (São Paulo, 2000, p. 1). Em 2001, no governo de Geraldo Alckmin, a Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001, instituiu o Bônus Mérito, no artigo 2º, que “[...]constitui-se em uma vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez, no corrente ano, [...] vinculada diretamente

³⁰ Cada Plataforma Educacional possui uma integração à rotina escolar, conforme segue: o Aluno Presente diz respeito ao monitoramento da frequência escolar individual do estudante; a Redação Paulista e o Leia SP são desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa e de Redação e Leitura em todos os anos/séries; a Khan Academy e a Matific são desenvolvidas durante as aulas de Matemática, sendo destinadas para o Ensino Médio e Ensino Fundamental – Anos Finais, respectivamente. A plataforma Tarefa SP é destinada para todos os anos/séries; a Alura é desenvolvida nas aulas de Tecnologia, refere-se à programação em todos os anos/séries e no 9º ano das escolas do Programa Ensino Integral e é destinada para robótica; Speak Inglês para todos é desenvolvida nas aulas de Inglês, destinada para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e para o Ensino Médio; o Apoio Presencial monitora o quantitativo de observações em sala de aula que são realizadas pela equipe gestora das escolas semanalmente, bem como as devolutivas realizadas para os docentes sobre a aula observada; a Prova Paulista apresenta a consolidação dos resultados obtidos durante a avaliação; e o Me Salva! é destinado especialmente para a 3ª série do Ensino Médio, como foco no estudo de vestibular.

à avaliação do desempenho apresentada pelo profissional, somada à aferição da frequência, durante o exercício de 2001, na forma a ser regulamentada” (São Paulo, 2001, p.1).

Em 2008, foi publicada a Lei Complementar nº 1.070, de 17 de dezembro de 2008, que instituiu a Bonificação por Resultados (BR), no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, completando vinte e quatro anos de existência na rede pública estadual paulista, em 2024.

Anualmente, ocorre a publicação da Lei Complementar, que institui a política da Bonificação por Resultados, e simultaneamente, é publicado o Decreto que regulamenta o pagamento aos servidores em exercício nas Secretarias de Estado. O Decreto também dispõe sobre a fixação do percentual ou o valor anual máximo para pagamento, sendo que o período de avaliação é correspondente ao ano em exercício. Ou seja, é fixado o percentual a ser aplicado sobre o somatório da retribuição mensal dos servidores em exercício.

A política de bonificação paulista sempre buscou se constituir como uma tática de “incentivo” para as escolas. Inicialmente, ela era pautada nos seguintes critérios para o pagamento do Bônus Mérito: a configuração da escola, em que eram considerados o tamanho e a tipologia; o desempenho da escola, em que se verificava a evolução do desempenho da escola através do acompanhamento dos percentuais de abandono; as ações envolvendo a comunidade escolar; e a assiduidade e a dedicação dos profissionais da educação do Quadro do Magistério/QM. Para os servidores do Quadro da Secretaria da Educação/QSE e do Quadro de Apoio Escolar/QAE, a vantagem era denominada Bônus Merecimento, com critérios para pagamento que envolviam a assiduidade e o bom desempenho do funcionalismo.

A partir das modificações realizadas em 2008, a Bonificação por Resultados foi atrelada ao desempenho dos estudantes na avaliação externa em larga escala paulista, através do SARESP. Por sua vez, o exame é utilizado na composição do IDESP, considerando o resultado do desempenho e o fluxo escolar. Assim, iniciou-se o estabelecimento de metas anuais para as escolas públicas do Estado de São Paulo, ou seja, o pagamento da Bonificação por Resultados é efetuado em conformidade com o cumprimento de metas fixadas pela Administração, nos termos da Lei Complementar publicada anualmente.

O valor da Bonificação por Resultados é calculado e pago proporcionalmente à retribuição mensal, aos dias de efetivo exercício e ao Índice de Cumprimento de Metas (IC), correspondente a cada situação funcional do servidor durante o período de avaliação. Logo, há uma fórmula matemática para determinar o valor que será pago. Portanto, os valores são distintos para os servidores de uma mesma escola.

Conforme a legislação, a Bonificação por Resultados constitui um instrumento de gestão baseada em resultados, decorrente da aplicação de um conjunto de regras e mecanismos de

“incentivo” que, por meio da remuneração variável, tem como objetivos: promover a melhoria na atuação dos órgãos públicos e autarquias em relação à qualidade, eficiência, eficácia e efetividade dos serviços prestados; assegurar o alinhamento da atuação dos órgãos públicos e autarquias com a finalidade estratégica governamental; incentivar a implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação da ação governamental; e propor uma gestão baseada em evidências.

Ao longo de mais de uma década da implementação da Bonificação por Resultados, outra mudança significativa na política de remuneração variável paulista ocorreu com a publicação da Resolução Conjunta-CC/SG/SFP-4, de 7 de outubro de 2021, que dispôs sobre a definição e os critérios de apuração e avaliação dos indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados. Essa resolução substituiu o indicador de resultado do IDESP pelo do IDEB, devido à não aplicação do SARESP em 2021, em virtude da Pandemia COVID-19.

Outra mudança significativa foi a publicação da Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, que estendeu a Bonificação por Resultados para todas as Secretarias de Estado, à Procuradoria Geral do Estado e à Controladoria Geral do Estado e nas Autarquias.

Em 2023, a política da Bonificação por Resultados passou por novas mudanças, como a alteração do indicador de resultado do IDESP pelo IDEB, novamente, em virtude do novo formato do SARESP e sua integração com o Provão Paulista Seriado. Também houve a tentativa de incluir a frequência escolar, que posteriormente não se concretizou. Assim, o indicador considerado para o pagamento foi o IDESP. Ainda, foi publicada a Resolução Conjunta CC/SGGD/SFP-4, de 13 de junho de 2024 que dispõe sobre a definição dos indicadores globais, metas, critérios de apuração e avaliação para fins de pagamento da Bonificação por Resultados da Secretaria da Educação, exercício de 2023. Ademais, foram instituídas duas novas metas para as unidades escolares, denominadas meta ouro e meta diamante.

A meta ouro é relativa ao momento em que a escola atinge ou supera a meta no IDESP e possui 80% de frequência escolar nos últimos quatro meses (agosto, setembro, outubro e novembro), conforme os dados do BI Aluno Presente³¹ para o período diurno. No caso do período noturno, a escola deverá atingir ou superar a meta no IDESP e ter 75% de frequência escolar nos últimos quatro meses no BI Aluno Presente. Nesse caso, a Bonificação por Resultados, se a meta for atingida ou superada, será equivalente a um salário do servidor.

³¹ O BI Business Intelligence da Educação SP refere-se à plataforma tecnológica utilizada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conhecida como Escola Total. Essa ferramenta, implementada em 2023, tem como objetivo otimizar a consulta e o acesso a dados relacionados à educação. O Aluno Presente possibilita a visualização e a análise geral da frequência das turmas, bem como a evolução com base nas aulas previstas semanais.

A meta diamante é constituída quando a escola atinge ou supera a meta no IDESP e possui 80% frequência escolar nos últimos quatro meses (agosto, setembro, outubro e novembro), conforme os dados do BI Aluno Presente, mais um “incremento” na meta referente à complexidade, no período diurno. No caso do período noturno, a escola deverá atingir ou superar a meta no IDEB e possuir 75% de frequência escolar nos últimos quatro meses no BI Aluno Presente, mais um “incremento” referente à complexidade da escola. Assim, a Bonificação por Resultados, se a meta for atingida ou superada, será equivalente a dois salários do servidor.

Ressalta-se que, no ano de 2023, correspondente à última edição, o bônus era definido pelo rendimento nas provas de Língua Portuguesa e Matemática das séries finais dos ciclos – 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

No ano de 2024, foi anunciado pelo Secretário da Educação Renato Feder, um novo modelo de pagamento da Bonificação por Resultados, totalmente remodelado. A partir das novas regras estabelecidas, o cálculo é realizado com base nas notas dos alunos de todas as séries e disciplinas avaliadas no SARESP, referentes ao Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Assim, a meta será definida por escola, por disciplina e por série, ou seja, haverá metas consolidadas para todos os ciclos. Tendo em vista o novo formato, as metas das escolas levarão em consideração a evolução na aprendizagem, 80% de frequência do discente, com base nas informações contidas no BI Aluno Presente, considerando o período de apuração do percentual de 01/03 a 30/11/2024, e 80% de participação dos estudantes nos dias de aplicação do SARESP, ou seja, durante a Prova Ouro e o Provão Paulista Seriado. Para o período noturno, o valor de referência será de 75%. As escolas que possuam os dois períodos de funcionamento (diurno e noturno) terão a meta ponderada pela quantidade de alunos de cada período.

Em síntese, a escola possui metas denominadas ouro e diamante, que são consolidadas para todos os ciclos, além de uma meta para cada disciplina/série avaliada pelo SARESP. Segundo a SEDUC, tais metas foram ajustadas para cada escola e disciplina, considerando fatores como o ciclo, a vulnerabilidade, a quantidade de alunos, entre outros.

A Bonificação por Resultados de 2024 terá a divisão dos grupos de servidores e de base de apuração. Ou seja, o grupo de servidores compostos pelo Trio Gestor, Quadro de Apoio Escolar e Projetos³² terá como base para estipular o valor a ser pago a meta consolidada da escola, e os docentes terão suas metas de acordo com as disciplinas/séries avaliadas.

³² Para o pagamento da Bonificação por Resultados há a divisão dos servidores em grupos, tais como: Trio Gestor que é composto pelo diretor, vice-diretor e coordenadores; o quadro de apoio escolar é composto por cargos como secretário de escola, agente de organização escolar e agente de serviços escolares; e os projetos correspondem aos docentes que não possuem disciplinas avaliadas e que recebem o valor a ser pago pela meta consolidada da escola.

Os docentes terão duas categorias para pagamento: aqueles que terão como base de apuração a meta consolidada da escola para disciplinas que não forem avaliadas no SARESP (como Educação Física, Eletivas, Itinerário Formativo, etc.), proporcional à sua carga horária, e aqueles que terão a meta de cada disciplina/série avaliadas no SARESP, proporcional à carga horária. Por exemplo, um professor de Filosofia que atua em cinco classes de 1ª e 2ª séries em uma escola, terá o cálculo do bônus baseado nas médias dessas cinco turmas, de acordo com a meta estipulada para cada série.

Para os professores que ministram aulas em mais de uma escola ou, simultaneamente, em disciplinas avaliadas e não-avaliadas (tais como Matemática e Educação Financeira), a composição da Bonificação por Resultados será feita por meio da ponderação entre a meta escola e a meta disciplina.

Escolas e professores que alcançarem 100% da meta serão bonificados com a categoria “diamante”, recebendo dois salários. Já no índice “ouro”, de 50%, o bônus será de um salário. As metas para 2024 foram divulgadas na Secretaria Digital Escolar (SED).

Diante do exposto, percebe-se que a estrutura educacional paulista é composta por diversos instrumentos de avaliação, bem como a mensuração constante da aprendizagem dos estudantes por intermédio da aplicação de provas, exames, etc. O estado de São Paulo possui, em sua política governamental, um lado que apoia a afirmação da necessidade de descentralização dos processos e da responsabilização da sociedade em geral, e outro que cria mecanismos capazes de estabelecer o controle indiretamente, a fim de impossibilitar que qualquer prática fuja do que já foi determinado.

O sistema de avaliação do Estado de São Paulo foi criado com a intencionalidade de monitorar o plano estratégico dos governos através das metas estabelecidas pelo Currículo e de indicar, por meio do desenvolvimento das habilidades, as competências que os estudantes devem adquirir em cada etapa de escolarização. Com isso, o Currículo assumiu a centralidade do processo educacional paulista. Portanto, as avaliações passaram a direcionar as ações das políticas públicas educacionais, desde a metodologia adotada em sala de aula até a utilização dos resultados para mensurar a “qualidade” do ensino e da aprendizagem, classificando as escolas em boas ou ruins.

As avaliações deixaram de ser um instrumento para avaliar a aprendizagem dos estudantes e passaram a ser um mecanismo que assume o papel de indicador de resultados e direciona toda a política educacional do Estado.

Para tanto, o mencionado *Estado avaliador*, é fruto de uma política pública que elabora um Currículo para toda a rede estadual e direciona a aprendizagem por um viés. Por outro lado, apresenta, em sua constituição, os princípios da educação integral, favorecendo o

desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas, com a possibilidade de contemplação da diversidade que caracteriza as escolas paulistas. Logo, é necessário adaptar-se às exigências de um sistema robusto de avaliações que o próprio Estado criou, como SARESP, AAP, Prova Paulista, ADE, ADC, entre tantas outras que apenas alteram a nomenclatura com a troca de governo, mas que remetem à valorização de um processo avaliativo que visa a apropriação de habilidades e o desenvolvimento de competências.

Em síntese, temos, primeiramente, um discurso voltado para os benefícios da educação integral, com uma diversidade característica para a promoção da aprendizagem, enquanto os professores são submetidos a uma política educacional que busca mecanismos de avaliação que direcionam a implementação de uma lógica de adaptação, mensuração e uniformização dos estudantes, e, por fim, a escola como um todo.

O Estado de São Paulo governado por décadas pelo mesmo partido político (PSDB) e atualmente por um governo do partido Republicanos, apresenta, nas políticas públicas educacionais, como pudemos constatar, uma forte influência neoliberal, no que se refere à aplicação de tendências da gestão empresarial na educação, alicerçadas e difundidas como solução para a educação pública, de acordo com as organizações ligadas ao empresariado, como o Banco Mundial.

Há uma forte tendência de “experimentação” na Educação Básica da rede pública do Estado de São Paulo, em que as políticas públicas perpassam por sucessivos governos, sob os ideais de diferentes secretários da educação que tendem a deixar as “marcas” de sua gestão. Segundo Ainley (1999), essa tendência pode ser denominada de “política de aprendizagem”.

Ressaltamos que todas as gestões buscam um mesmo ponto central, seguem uma mesma lógica pautada em uma gestão de resultados, baseadas em diversos indicadores advindos do sistema de avaliação, que podem ser caracterizados, como será apresentado adiante, como dispositivos de controle e padrões implementados sem prévio debate ou consulta na rede paulista.

Nessa perspectiva, temos uma política pública educacional voltada para uma sistemática de avaliações que mensuram o desempenho dos estudantes e que oferece uma “premiação” aos servidores das escolas a partir dos resultados obtidos e do cumprimento de metas preestabelecidas, através da Bonificação por Resultados.

Outro ponto de destaque diz respeito à falta de clareza das regras e dos critérios sobre o cálculo da Bonificação por Resultados entre os servidores da educação, visto que profissionais da mesma escola ganham valores diferentes e outros não recebem. Podemos considerar que falta de entendimento não é por acaso, uma vez que “o que está em jogo não é a possível certeza de ser sempre vigiado, tal como no clássico panóptico, e sim a incerteza e a instabilidade de ser

avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes” (Ball, 2001, p. 110).

A tendência neoliberal presente nas gestões educacionais do Estado de São Paulo tem levado os educadores a assumirem posturas voltadas à eficiência, diante dos resultados das avaliações que mensuram a aprendizagem dos estudantes. Isso ratifica a subjetividade presente em práticas cada vez mais individualizadas, que reforçam a competição e o ranqueamento das escolas e dos profissionais. Esses profissionais são induzidos por uma possível ascensão através de recompensas monetárias, o que, por sua vez, naturaliza a desigualdade entre escolas e docentes.

Podemos afirmar que a gestão pública educacional paulista perpassa por um paradigma que foca mais nos resultados em termos de eficiência, eficácia e “qualidade” dos serviços. Ela também busca a descentralização das estruturas organizacionais, com maior ênfase na eficiência das políticas públicas e foco nos objetivos de produtividade, bem como na criação de ambientes competitivos.

Os resultados obtidos em um sistema educacional, advindos de problemas estruturais da escola pública paulista são vivenciados pela política da Bonificação por Resultados como uma responsabilidade individual. Predomina a lógica de que o professor é o responsável principal pelos resultados e outros fatores são considerados como secundários ou inexistentes.

Desta forma, as escolas tendem a buscar uma reconfiguração e revalorização do significado da educação. A ênfase nos resultados cria um ambiente baseado em aparências, já que os índices obtidos não expressam, muitas vezes, o que era esperado, tampouco a meta proposta reflete realmente uma “aprendizagem” dos estudantes, isto é, trata-se de índices que são considerados baixos em uma escala, por exemplo do IDESP, que varia de 0 a 10, e que são comemorados pelo aspecto referente ao cumprimento de meta.

Por fim, o que está em discussão vai muito mais além da certeza de estarmos sendo vigiados no sistema educacional. Tal como Foucault, como veremos mais adiante, o panóptico remete a uma “diabólica peça maquinária” que possibilita o controle, o registro e a acumulação de saber sobre os indivíduos vigiados, de forma a torná-los dóceis e úteis à sociedade.

Todavia, os indicadores de desempenho, as comparações, as competições, os rendimentos variáveis e as metas constituem um complexo de propósitos que atuam na intersecção da formação do governo, da organização e do eu, “o que assegura o funcionamento automático do poder” (Foucault, 1977, p. 201).

Podemos, assim, estabelecer as relações necessárias para compreender o Estado e o seu papel no campo educacional atualmente.

Veiga-Neto, já em 2007, ponderava:

Assim, é preciso entender a noção contemporânea de “educação como direito” nesse quadro de referência, num Estado que é, “ao mesmo tempo individualizante e totalitário”. Diante disso resulta a ampliação do papel conferido à escola como instituição de regulação social, de modo que o deslocamento neoliberal que hoje se assiste da – “educação como direito” para a “educação como mercadoria” – terá implicações que vão além do que as análises marxistas costumam apontar (Veiga-Neto, 2007, p. 69).

À vista disso, pode-se afirmar que somos sujeitos que vivem em uma rede disciplinar, a qual se torna invisível para nós, fazendo com que o disciplinamento seja realizado de uma forma natural na sociedade.

A escola é um marco na vida do sujeito e nas transformações que ocorreram na sociedade, sobretudo no que diz respeito ao neoliberalismo e no seu fortalecimento como forma de política. Ela desempenha um papel de destaque na sociedade, ou seja, um papel ampliado como instituição de regulação social, principalmente com o avanço, cada vez mais, onipresente do neoliberalismo. Hoje, assiste-se a uma educação como mercadoria, formando sujeitos-objetos, individualistas, desconectados do mundo real e, principalmente, alheios às suas próprias histórias, tendo como eixo o currículo e a avaliação que direciona esse processo.

Há uma complexidade na busca pelo entendimento das causas dos problemas enfrentados na educação e no percurso para superá-los. No entanto, para os reformadores empresariais (Freitas, 2012; Ravitch, 2011), a saída passa, impreterivelmente, pela incorporação do acúmulo da lógica do mercado como fio condutor das ações do Estado na educação.

A lógica do mercado, que evidencia e promove a sustentação política e econômica das reformas implementadas na educação, baseia-se nos ideais do neoliberalismo. Nesse sentido, os ideais e pressupostos do neoliberalismo oferecem forma e conteúdo às reformas propostas, abrindo caminho para a efetivação dos dispositivos de controle e para a implementação da lógica de mercado em todos os aspectos da vida social, a fim de se constituir em formas de regulação da população, tanto em seus aspectos ideológicos quanto práticos.

A efetivação da lógica neoliberal na educação paulista parte de elementos centrais de seus conceitos e pressupostos, tais como: gestão descentralizada, foco nos resultados educacionais, cumprimento de metas, produtividade, custo e efetividade, racionalização, ambientes competitivos, *ethos* orientado para o mercado. Em consequência, observa-se a criação de um sistema educacional com constantes mudanças e reformas, que tem como base os resultados advindos de um complexo conjunto de avaliações a que as escolas são submetidas ao longo do ano letivo, principalmente avaliações externas em larga escala, articuladoras de uma responsabilização de alto impacto sobre os rumos da educação.

A seguir, buscamos um aporte teórico para ilustrar de que maneira Michel Foucault contribui para a compreensão de como mecanismos impostos, através de regulamentações, nos colocam numa posição de controle.

CAPÍTULO 5

AVALIAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE

Para Foucault, o poder está associado a alguma forma do saber e vai muito além de ser algo ou uma coisa; ele age de forma difusa, calculada, articulada e está em instituições diversas como a escola, hospitais, clínicas, dentre outros. O poder é, por assim dizer, um conjunto de relações de força multilaterais.

Essas reflexões ultrapassam as teorias políticas tradicionais, alicerçadas e pensadas a partir do estabelecimento de forças advindas dos contratos sociais, da luta de classes da sociedade e na centralização de um Estado absoluto e opressivo. Foucault vai muito além em suas reflexões que muito contribuíram para o repensar da ação política e intelectual.

Segundo Foucault, o poder não provém de um centro, ele é emitido de forma microfísica. As relações do poder são móveis e modificáveis, compõem arranjos transitórios que se alternam por meio do contexto histórico. Contempla-se assim, a mobilidade que o poder desenvolve, a fim de produzir, moldar comportamentos, pensamentos e ações dos sujeitos com uma padronização, regulamentação e normatização de respostas.

O movimento intelectual e político dos anos 60 e 70 do século passado serviu de inspiração e base para repensar a ação política, além de abrir possibilidades de luta contra os efeitos de poder já estabelecidos para os indivíduos e para a sociedade. Isso se deu tanto por meio dos saberes científicos e filosóficos quanto pelas formas de governo, pela política, pelas escolas e demais instituições nas quais Foucault se concentrou. Na primeira metade da aula que abriu o curso *Em defesa da sociedade*, realizado no *Collège de France*, em 1976, o autor questiona o destino de suas pesquisas genealógicas e o estágio de sua análise mais importante: o poder.

O que é o poder? Ou melhor – porque a pergunta: “O que é o poder?” seria justamente uma questão teórica que coroaria o conjunto, o que eu não quero – , o que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas. *Grosso modo*, acho que o que está em jogo em tudo isso é o seguinte: a análise do poder, ou a análise dos poderes, pode, de uma maneira ou de outra, ser deduzida da economia? (Foucault, 1999, p. 19).

Nesta aula, pode-se inferir que Foucault sugeria que o poder pode ser exercido de várias formas, através de estratégias, reforçando a descentralização do mesmo. Ele argumenta que o poder emana seus princípios e objetivos através de diversos mecanismos e dispositivos, em qualquer instância e nos variados níveis da sociedade. Nessa perspectiva, não faz mais sentido

pensar que o poder está ligado unicamente a fatores econômicos, sendo que Foucault buscava problematizá-lo a partir da perspectiva microfísica e imanentista.

Segundo Gadelha, nos anos de 1975 e 1976,

“[...] talvez a guerra (e não a economia) viesse a constituir um analisador mais produtivo para as pesquisas genealógicas. Esse último ponto, leva Foucault a explorar e desenvolver diretamente o problema do biopoder e da biopolítica [...] no *Collège de France*”. (Gadelha, 2009, p. 28).

A genealogia foucaultiana, no que se refere ao poder disciplinar, às relações de poder, aos corpos dóceis, ao panoptismo, aos dispositivos, às sociedades disciplinares, à microfísica do poder, à subjetivação, à governamentalidade, aos discursos, ao biopoder, à biopolítica, dentre outros conceitos, consiste em formulações que possibilitam estabelecer os parâmetros necessários para o distanciamento das análises tradicionais do poder realizadas pela ciência política, aspectos essenciais à compreensão das formulações relacionadas ao segundo domínio: *ser-poder*.

No segundo domínio, *ser-poder*, ressaltamos as transformações das práticas institucionais, as quais Foucault chama de *instituições de sequestro*. Isso pode ser exemplificado pela escola e pelo sistema de avaliação, ou seja, pela maquinaria escolar e pelo entendimento do funcionamento das suas engrenagens, voltadas para o disciplinamento dos corpos dóceis e a produção de indivíduos prontos a obedecer e a produzir, traçando uma genealogia das relações entre o poder e o saber.

Em uma rápida retrospectiva conceitual dos estudos de Foucault, o livro *Vigiar e Punir*, lançado em 1975, dentro da perspectiva que nos interessa nessa pesquisa, visa “[...] tentar estudar a metamorfose dos sistemas punitivos a partir de uma tecnologia política do corpo onde se poderia ler uma história comum das relações de poder e das relações de objeto” (Foucault, 2014, p. 26-27). De todo modo, há uma nova economia do poder (de punir, controlar), regida por um deslocamento de funções que permitem que os discursos atuem ativamente, como um objeto de sustentação útil em face do que é considerado necessário para o indivíduo e a população.

Vigiar e Punir nos revela que os mecanismos disciplinares vão muito além das instituições prisionais e do poder judiciário; expandem-se de forma disseminada em uma rede que, por meio de mecanismos estratégicos, envolvem e atuam na sociedade. Nesse sentido, temos a constituição das *sociedades disciplinares*, organizadas e constituídas por estratégias que regulam, normatizam o funcionamento e promovem a articulação entre o saber e o poder através de diferentes políticas de subjetivação.

Segundo Gadelha,

Assim, da família à escola, desta ao quartel, dos hospitais aos reformatórios de “menores”, das fábricas aos manicômios [...] dos saberes das ciências humanas às práticas que se incubem da educação e da formação para o trabalho, tudo isso é trespassado ao mesmo tempo pelo que Foucault chamou de *dispositivo disciplinar*. (Gadelha, 2009, p. 37).

Logo, a sociedade não é regida apenas pelo Estado e a dominação vai além de algo homogêneo e previsível. O poder não tem uma posição, um núcleo central. Podemos entendê-lo como algo que ultrapassa o escopo de organização social, como uma tecnologia que atravessa indivíduos e instituições, que, de acordo com Gadelha, “[...] é mediante a ação de múltiplos micropoderes (do policial, do professor, etc) os quais investem uns sobre os outros, apoiam-se uns nos outros, estendem-se uns aos outros, perfazendo, portanto, uma *microfísica do poder*” (Gadelha, 2009, p. 37).

Outro ponto importante é a noção de norma e os processos de normalização. A norma, em Foucault, “[...]incide tanto sobre o corpo-orgânico dos indivíduos (objetivando-os e subjetivando-os) como sobre o corpo-espécie das populações, regulamentando assim suas condições de vida” (Gadelha, 2009, p. 175).

O que não podemos perder de vista, portanto, são as formas como a norma disciplinar e a norma de regulamentação (biopolítica) se articulam, bem como o espaço em que isso ocorre, tendo em vista o tempo sócio-histórico e as relações estabelecidas nos campos de práticas e saberes que embasam os sistemas educacionais.

Como assinala André Duarte:

Pensar nos desvarios da política econômica contemporânea sobre o signo da biopolítica é pensar no estatuto ambíguo e paradoxal da vida e de sua politização em nosso tempo, visto que, sob tal processo, a vida é simultaneamente protegida e excluída, incentivada e massacrada pela própria política. O conceito da biopolítica nos permite compreender, portanto, a dinâmica intrinsecamente paradoxal entre a assunção da vida ao estatuto de bem supremo e a sua simultânea transformação no item mais descartável do mercado político contemporâneo. Em um contexto biopolítico, a manutenção e o incremento da qualidade de vida de uns implicam e exigem a destruição da vida de outros, implica tornar a vida supérflua e descartável, motivo pelo qual sua destruição faz-se acompanhar pela indiferença crassa dos não atingidos. (Duarte, A. 2005, p.19).

A partir dos princípios da regulação e controle social no campo educacional, baseados nos aspectos intrínsecos da lógica neoliberal, podemos estabelecer as relações de como os diferentes dispositivos operam sobre os indivíduos, alterando seus corpos e sua constituição enquanto sujeitos (ou subjetividade)³³. Esses dispositivos operam os indivíduos, uma vez que estão intimamente ligados aos governos neoliberais.

³³ O texto publicado em 1982, intitulado *O sujeito e o poder*, é bastante esclarecedor com relação à importância atribuída por Michel Foucault, à necessidade de se tratar de sujeitos livres quando se pensa na possibilidade de

Há necessidade de conceituarmos, segundo Michel Foucault, o sujeito/subjetividade e as relações de poder com o sujeito, exemplificando, por meio dos discentes, que são inseridos no campo educacional e que perpassam pelo processo avaliativo conforme as políticas públicas estaduais.

Para Foucault, o sujeito é concebido como um produto passivo das técnicas de dominação, sobretudo das técnicas do eu, que variam com a história. As técnicas de dominação se entrelaçam com as técnicas do eu no processo de subjetivação (relação consigo). Logo, os modos de subjetivação são os processos através dos quais nos tornamos sujeitos, isto é, os meios pelos quais somos capturados por relações de forças implicadas no processo de produção de subjetividades.

Segundo Foucault,

Ora, o que constitui o sujeito numa relação consigo determinada são justamente técnicas de si historicamente referenciáveis, que se compõem com técnicas de dominação, também elas historicamente datada. De resto, o indivíduo-sujeito emerge tão-somente no cruzamento entre uma técnica de dominação e uma técnica de si. Ele é a dobra dos processos de subjetivação sobre os procedimentos de sujeição, segundo duplicações, ao sabor da história, que mais ou menos se recobrem (“Situação do Curso”, in: Foucault, 2004, p. 637).

Assim, podemos levar em consideração que o sujeito foi constituído por acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos.

No que diz respeito às relações e as técnicas de dominação dos sujeitos, ressaltamos como se estruturam as relações entre poder e liberdade e o que constitui, de fato, uma relação de poder. Para Foucault, as relações de poder consistem em “ações que incidem sobre ações”, ou seja, trata-se de um exercício sobre ações de um indivíduo (sujeito) ou um grupo de indivíduos com o objetivo de direcionar tais ações para um fim determinado, produzindo um mecanismo gerador de ações e produtores de comportamentos, pensamentos, saberes, que constituem a realidade e a verdade sobre os sujeitos.

As relações do sujeito sobre as ações do outro constituem práticas disciplinares, discursivas ou não discursivas, que estabelecem as relações de poder. O discurso é concebido como um campo de regularidades onde diversas posições de subjetividade podem se manifestar. Há uma contestação da concepção de sujeito enquanto instância fundadora da linguagem. O discurso não se caracteriza pela unidade do sujeito, mas sim pela sua dispersão, decorrente de várias posições possíveis que ele pode assumir no discurso, o que lhe confere diferentes estatutos.

estabelecer uma relação de poder e, ainda, quando se considera a possibilidade de formação e transformação de sujeitos éticos.

Para Foucault, “o poder não tem homogeneidade: define-se por singularidade, pelos pontos singulares por onde passa” (Deleuze, 1986/2005, p. 35). Assim propomos estudar o “como” os poderes se exercem: “abordar o tema do poder por meio de uma análise do ‘como’ é, então, operar diversos deslocamentos críticos em relação à suposição de um ‘poder’ fundamental. É tomar por objeto de análise relações de poder e não um poder” (Foucault, 1995, p. 242). O poder não enquanto substância universal, mas enquanto rede de estratégias múltiplas.

Segundo Veiga- Neto,

É no livro *Vigiar e Punir*, que Foucault coloca toda a sua ênfase na busca do entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de rede de poderes, que os capturam, dividem, classificam (Veiga-Neto, 2007, p.55).

As relações de poder percorrem vários caminhos, com uma ação microscópica, permanente, saturante e envolvente, correspondendo a uma construção em constante transformação, com novas técnicas de poder sempre centradas nos sujeitos.

Percebemos uma ordenação alinhada e sequenciada, submetida a uma vigilância constante. As práticas disciplinares e a vigilância mantêm e instituem as práticas do poder, que Foucault denomina disciplinamento³⁴ dos corpos dóceis e panoptismo³⁵. Desse modo, os corpos dóceis podem ser moldados conforme o que se deseja ou esteja definido pelo mecanismo de controle, ou seja, as técnicas de poder que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito.

Segundo Gadelha, a “[...] analítica foucaultiana do poder vem a ser enriquecida com a invenção de uma outra noção: a de *dispositivo*” (Gadelha, 2009, p. 43). Para o autor, “[...] o dispositivo constitui tanto um diagrama estratégico de relações de forças que suportam tipos de saber, como relações de saber que suportam determinadas relações de força (relações de poder)” (Gadelha, 2009, p. 43).

As investigações de Foucault, conforme Gadelha,

“[...] levam-no a perceber que essa nova tecnologia (anátomo-política do corpo) funciona de acordo com uma espécie de lógica que intensifica, generaliza, integra e reforça os diversos mecanismos e técnicas disciplinares que lhe são correlatos, orquestrando-os (Gadelha, 2009, p. 43).

³⁴ Nestes termos, disciplina é um conjunto de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 2009, p. 133).

³⁵ Em seu livro “*Vigiar e Punir*”, Foucault caracteriza o panoptismo como um poder na forma de vigilância individual e contínua, com intuito de controle, castigo e recompensa, e também como forma de correção.

Gadelha (2009) define a constituição de dispositivo, como um “[...] diagrama estratégico de relações de força que suportam os tipos de saber, como relações de saber que suportam determinadas relações de forças (relações de poder)” (Gadelha, 2009, p. 43).

O dispositivo pode apresentar uma dupla noção, ou seja, há uma “[...] grade de análise” (“rede de inteligibilidade”) construída pelo historiador; por outro constitui “as práticas elas mesmas” através de um diagrama de práticas concretas que produz as individualidades” (Gadelha, 2009, p. 44). Essa noção permite compreender a diferença entre dois modelos de poder aplicados à gestão dos sujeitos e da sociedade. A segunda noção, refere-se ao panoptismo³⁶, cujo princípio constitui-se na vigilância através da organização espacial que permite ver sem ser visto, com uma visibilidade constante, determinando a forma de conduta dos indivíduos e garantindo o funcionamento automático do poder.

A noção como dispositivo no panoptismo é, sem dúvida, “[...] que o poder se aplica a toda e qualquer *forma* institucional (hospitais, prisões, manicômios, escolas, fábricas, etc) e a toda e qualquer *função* institucional (curar, punir, educar, produzir, etc)” (Gadelha, 2009, p. 47).

Segundo Deleuze, o panoptismo garante a integração mútua entre saber e poder:

A fórmula abstrata do Panoptismo não é mais, então, “ver sem ser visto”, *mas impor uma conduta qualquer a uma multiplicidade humana qualquer*. Especifica-se apenas que a multiplicidade considerada deve ser reduzida, tomada um espaço restrito, e que a imposição de uma conduta se faz através da repartição no espaço-tempo [...] É uma lista indefinida, mas que se refere sempre as matérias não-formadas, não-organizadas, e funções não-formalizadas, não-finalizadas, estando as duas variáveis indissolúvelmente ligadas (Deleuze, 2011, p. 43).

Assim, o panoptismo é uma maneira de fazer funcionar as relações de poder, que se constituem a partir das próprias relações de poder, sendo estratégicas, difusas e microfísicas.

Os tipos de dispositivos são complementares e compatíveis nas instituições diversas e variáveis historicamente. Além do dispositivo disciplinar, Foucault aponta para um segundo

³⁶ “O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha”. (Foucault, 2009, p. 190)

tipo: o *dispositivo da sexualidade*³⁷. Tendo em vista a complementação desses dois dispositivos, temos em evidência um novo operador de poder: a *norma*³⁸. Segundo Gadelha, “[...] Foucault irá mostrar como esses dois dispositivos, acoplados um ao outro, através dos processos de normalização e regulamentação (biopoderes), irão integrar-se, por seu turno, à biopolítica” (Gadelha, 2009, p. 48).

Dessa forma, o dispositivo de poder está sempre ligado a configurações de poder, na produção de determinados modos de subjetivação.

Foucault dedica-se à segunda parte da obra *Microfísica do poder*, que descreve dispositivos. O dispositivo é um conceito utilizado nas obras *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade*, apresentando uma descrição genealógica. Pode-se dizer que os dispositivos influenciam diretamente nos sujeitos, no que diz respeito aos seus comportamentos, aos valores morais da sociedade, aos embasamentos legais que sustentam a organização dos governos, ao campo científico, dentre outros aspectos. Eles sempre perpassam pelo poder, seja nas suas configurações ou na determinação e influência nos modos de subjetivação.

Edgardo Castro, no livro *Vocabulário de Foucault*, descreve a noção foucaultiana de *dispositivo*:

[...] é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos. Elemento heterogêneo é o que se entende por discurso, instituição, arquitetura, regramento, lei, etc.; [...] o dispositivo estabelece a natureza do nexos que pode existir entre esses elementos heterogêneos. O discurso pode aparecer como programa institucional, como um elemento que pode justificar ou ocultar uma prática, ou funcionar como uma interpretação posterior a essa prática; [...] trata-se de uma formação que é um momento dado, deve por função responder a uma urgência. [...] além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese. Nesse sentido, Foucault distingue dois momentos bem pontuais: um primeiro do predomínio do objeto estratégico; no outro, a constituição do dispositivo propriamente dito; [...] o dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal, na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo e negativo, querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste (Castro, 2009, p. 124).

Para Bertoldo (2013), “[...] o termo *dispositivo* se refere a um sistema de relações de poder e saber que pode ser estabelecido entre diferentes elementos, tais como: instituições, leis, discursos, proposições, arquiteturas, etc.” (Bertoldo, 2013, p. 34), e possui uma lógica que o

³⁷ O dispositivo da sexualidade, segundo Foucault, consiste em uma estratégia potente e perversa não de repressão, mas de gerenciamento e controle da produção dos corpos, subjetividades e populações. O autor, em sua obra intitulada *A História da Sexualidade*, dividida em *A Vontade de Saber*, *O Uso dos Prazeres* e *O Cuidado de Si*, demonstra como as relações de biopoder moldaram e/ou moldam os corpos e condutas dos indivíduos, e como essa construção de subjetividades aparece na modernidade.

³⁸ “O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório”. (Foucault, 2008a, p. 83)

torna capaz de perceber até o menor acontecimento de cada formação discursiva do sujeito, com o intuito de estabelecer o seu controle.

Foucault (2009) utiliza o conceito de dispositivo a fim de explicar como ocorre o disciplinamento nas instituições através do poder disciplinar, com a promoção do assujeitamento dos corpos dóceis e a subjetividade dominante através do tempo/espaço, levando em consideração aspectos históricos que contribuem para o desenvolvimento de técnicas minuciosas, detalhadas, “[...] uma nova microfísica do poder; e porque não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro” (p. 134).

Assim, o dispositivo possui uma influência que o torna capaz de perceber até o menor acontecimento em cada formação discursiva, que segundo Foucault é:

Uma observação minuciosa do detalhe e, ao mesmo tempo, um enfoque político dessas pequenas coisas, para controle e utilização dos homens, sobem através da Era Clássica, levando consigo todo um conjunto de técnicas, todo um corpo de processos e de saberes, de descrições, de receitas e de dados. E desses esmiuçamentos, sem dúvidas, nasceu o homem do humanismo moderno. (Foucault, 2009, p. 136).

O autor traz, ainda, uma reflexão sobre o dispositivo de poder, poder disciplinar e a arte de punir:

Em suma, a arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a “natureza” dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida “valorizadora”, a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal (a “classe vergonhosa”). A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza (Foucault, 2014, p.180).

Desse modo, o poder disciplinar e os dispositivos remetem a uma regulamentação que obriga a homogeneização da instituição escolar, por exemplo, individualizando, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especificidades dos sujeitos e tornar úteis as diferenças constatadas, ajustando-as umas às outras conforme a necessidade. Logo, o poder e o dispositivo de controle têm sua funcionalidade clara dentro do sistema escolar, especialmente quando pensamos na avaliação. A avaliação, enquanto dispositivo de controle, introduz uma regra, um imperativo útil e significativo, com o resultado de uma medida através da gradação

das diferenças individuais. Isto é, os indivíduos vão, aos poucos, se tornando a própria categoria à qual foram classificados pelos dispositivos da avaliação.

Os dispositivos de controle podem ser remetidos a estratégias que influenciam os sujeitos e determinam o que somos, o que pensamos, o que falamos, como agimos e como nos comportamos. É uma arquitetura que, de todo modo, pode ser vista como uma rede que engloba e coloca em funcionamento os sujeitos. Dessa forma, pode-se afirmar que o dispositivo está sempre inscrito em uma linha de força, ligado a configurações de poder e saber, efetivando determinados modos de subjetivação.

Assim, pode-se conceber a avaliação escolar como um dispositivo, considerando suas características que a tornam um instrumento regulador no sistema educacional. As características da avaliação visam estabelecer uma conexão entre si, de modo que o dispositivo tenha como função primordial perpassar pelas relações que se estabelecem em um dado momento de tempo e espaço, com uma estratégia dominante prevalecente. Além disso, combina técnicas de hierarquia que vigiam e que normalizam. Trata-se de uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir, estabelecendo uma visibilidade que permite diferenciar e sancionar os indivíduos, através de uma verdade.

A seguir, veremos como esse conceito se aplica não somente aos sujeitos, mas à sociedade como um todo.

CAPÍTULO 6

O EXAME COMO DISPOSITIVO DE CONTROLE DA SOCIEDADE

Utilizaremos como ponto de partida, os conceitos e reflexões desenvolvidos por Foucault no livro *Vigiar e Punir*. Após quarenta anos de sua publicação, as relações sociais passaram por diversas transformações, mas os conceitos desenvolvidos pelo autor permanecem atuais e relativizados à atualidade, o que permite sua utilização como ferramenta de análise para promover os questionamentos pertinentes ao nosso tempo presente.

O conceito de exame³⁹ será utilizado para a discussão e problematização referente ao uso da avaliação escolar no contexto educacional, como um dispositivo de controle dos indivíduos e de regulação da população.

A sociedade contemporânea, segundo Carvalho e Gallo,

[...] tem sido cada vez mais balizada e avaliada por processos avaliativos, políticas de avaliação, medidas, escalas, *rankings*, estatísticas, cálculos, premiações e desclassificações que acabam por configurar uma espécie de “sociedade avaliativa” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 286).

Buscaremos nas proposições de Foucault (2009), os delineamentos necessários para a problematização sobre a sociedade avaliativa, tendo em vista o conceito de exame. Este assume uma articulação com as demais concepções do biopoder, da norma, da biopolítica, da disciplina, do dispositivo e do controle. O exame não é apenas uma estratégia da arte de governar, mas, sobretudo, atua na implantação de um modelo social, político e econômico que condiz com a forma de vida da sociedade perante esse modelo, no caso, neoliberal.

Os sistemas de avaliação têm se efetivado como eixo central de expressão das políticas públicas, em geral, influenciando nas demais esferas políticas que tendem a estabelecer um movimento. Segundo Carvalho e Gallo, eles enredam

[...] o indivíduo, de modo a estabelecer controle pelas diferenças individuais, realizando funções disciplinares de classificação, hierarquização, realce de aptidões, repartição de lugares, reposicionamentos, segundo o que é pertinente para a gestão populacional, o que acaba por consubstanciar uma escola examinatória que, mais que examinar, trabalha na constituição de subjetividades e na invenção de mundo, cujo parâmetro é a concorrência, numa sociedade inscrita na lógica avaliativa (Carvalho; Gallo, 2015, p. 286-287).

³⁹ O termo exame será utilizado, ao longo do capítulo, tanto para referir-se, propriamente, ao conceito utilizado por Foucault, quanto para designar as políticas dos sistemas de avaliação escolar.

Basicamente, esse conceito pode ser conectado com a constituição do sujeito através das técnicas disciplinares, sejam elas individuais ou voltadas para a gestão de uma população, como elos que normatizam a sociedade em que vivemos.

A partir do conceito de exame em Foucault (2009), são evidentes na sociedade atual os modos de atuação do poder e de produção de saberes, configurando sociedade disciplinar. Conforme Carvalho e Gallo, “trata-se do modelo social que se configura sob a égide da disciplina, é a sociedade punitiva, a sociedade da vigilância, caracterizando-se pela instauração generalizada do controle social” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 287).

As transformações da sociedade, ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, instalaram fortemente a questão da disciplina, multiplicando-a em todas as suas vertentes e por todas as esferas. Especificamente, a sociedade disciplinar passou por uma transição, deixando para trás um tipo de poder fechado e com localização definida, associado ao poder soberano, com a passagem da idade clássica (entre os séculos XVII e XVIII) para a idade moderna. Nesse novo contexto, o poder torna-se aberto e a sua expansão é indefinida, com a formação de uma sociedade disciplinar voltada para os campos econômico, jurídico-político e científico.

Do ponto de vista econômico, a sociedade vivenciou a expansão do neoliberalismo e da economia capitalista, com foco na produção e, conseqüentemente, na acumulação de capital. Isso resultou em uma gerência que fosse rentável da máquina produtiva, a fim de definir o controle da crescente população.

Nesse sentido, para Foucault:

[...] a disciplina é o processo técnico pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força ‘política’ e maximizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja ‘anatomia política’ em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (Foucault, 1991, p. 194).

A sociedade, do ponto de vista jurídico-político, considerada a partir da instauração da sociedade disciplinar, se processa através da conversão da burguesia em classe dominante politicamente, ao longo do século XVIII, que generalizava os direitos numa igualdade formal e na estruturação de um regime político parlamentar e de representação. Assim, instalava-se e expandia-se de modo indefinido a disciplina em todo o corpo social. Dessa forma, para Foucault:

A forma jurídica geral que garantia um sistema de direitos em princípios igualitários era sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas. E se, de uma maneira formal, o regime representativo permite que direta ou indiretamente, com ou sem revezamento, a vontade de todos forma a instância fundamental da soberania,

as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos (Foucault, 1991, p. 194-195).

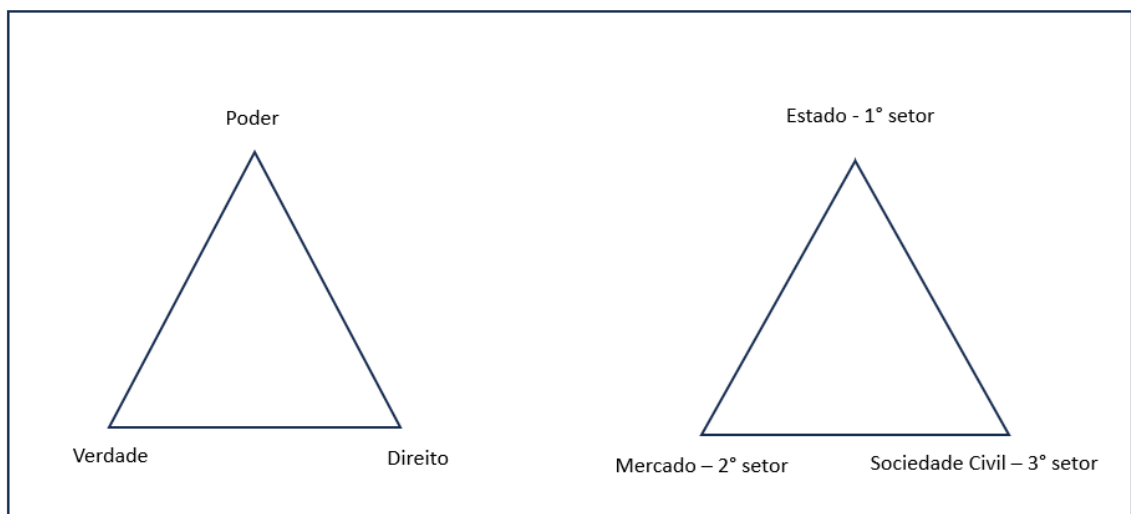
Os processos que estruturam e regularizam a sociedade disciplinar tendem à produção de conhecimentos e à ampliação do poder de forma mútua. O refinamento das relações de poder e o desenvolvimento de novos saberes a partir das relações, asseguram a expansão dos efeitos desse poder. Pode-se afirmar que é por meio da constituição desse saber, através das técnicas e práticas disciplinares, que as ciências humanas têm a sua gênese.

Conforme Carvalho e Gallo:

[...] o espaço de elaboração da pedagogia como ciência, é a própria escola, na medida em que é nesse espaço que se processa uma contínua troca de saberes. Ou seja, ao mesmo tempo em que se assegura a passagem de saber do mestre aos alunos, também se garante a extração de saberes sobre os alunos e que são destinados à utilização pelo professor e todo o corpo técnico escolar. O início do funcionamento da ciência pedagógica é, assim, marcado pelo exame como instrumento de poder no controle disciplinar dos alunos e estratégia de saber que garantia esse poder (Carvalho; Gallo, 2015, p. 290).

Para Foucault, as relações de poder que ocorrem nas instituições, assim como nas escolas, são marcadas pela disciplina. É através da disciplina que tais relações se tornam mais facilmente observáveis, estabelecendo dinâmicas como: opressor-oprimido, mandante-mandatário, persuasivo-persuadido, entre outras que exprimam comando e comandados. Diante do triângulo proposto por Foucault (poder — direito — verdade) e das passagens em que ele remete ao aparelho de Estado, o quadro abaixo, por meio de recurso analógico, compara-o ao triângulo do tripé da sociedade: Estado – mercado – sociedade civil.

Quadro 2 - Correlação triângulo de Foucault e o tripé da sociedade



Fonte: Dados primários (2009).

A partir do quadro, poderíamos estabelecer a ligação entre os vértices: Estado – poder; mercado – direito; sociedade civil – verdade. As relações de poder, direito e verdade, entre os setores mencionados no triângulo, são complexas e muitas vezes interdependentes, mas podem ser encontradas nos discursos e podemos chamá-las de relação de força. “[...] Tais forças estão distribuídas difusamente por todo tecido social” (Veiga-Neto, 2007, p.73).

Entretanto, para melhor entender a analogia entre os triângulos apresentados por Foucault, é necessário analisar as diversas ações que perfazem o poder, o direito e a verdade, e que são sumariamente transportadas para aquelas que permeiam a tríplice Estado – mercado – sociedade civil.

O controle exercido por meio de um exame é efetivado através da adequação à norma, como uma vigilância que possibilita qualificações, classificações, separações e exclusões, que constituem para as ciências do homem, uma metodologia que traça modos de como operar o saber.

Para Foucault,

[...] um novo saber, de tipo totalmente diferente, um saber de vigilância, de exame, organizado em torno da norma pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência. Esta é a base do poder, a forma de saber-poder que vai dar lugar às grandes ciências de observação como no caso do inquérito, mas que chamamos ciências humanas [...] (Foucault, 1999, p. 88).

O exame estabelece uma combinação de técnicas de hierarquia que promovem a vigilância e normalizam os processos. Temos um controle da normalização, de uma vigilância que permite a classificação, qualificação e punição, quando necessário. Em suma, o exame é como uma engrenagem que constitui a formação de saber ao exercício do poder, funcionando como elemento de subjetivação do indivíduo.

A vigilância e a visibilidade sobre o indivíduo geram um acúmulo de informações a respeito de seus comportamentos, aptidões, capacidades e o nível em que se encontra, sendo um indicador que pode nortear eventuais utilizações, como procedimentos políticos de escrita que permitem a documentação administrativa, através da escrita disciplinar.

A escrita disciplinar que envolve o exame, faz de cada sujeito um caso, constituindo-o como um objeto para ser conhecido, um ponto em que há incidência de poder. O sujeito sendo visto pela sua individualidade, permite ter a sua descrição, mensuração e comparação com outros indivíduos. É dessa forma que cada caso indica as necessidades desse sujeito, seja para reclassificação, retreinamento e reordenamento, a partir da multiplicidade.

Para François Ewald, a norma é:

[...] uma maneira de um grupo dotar de uma medida comum, segurando um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade, quer seja a de uma ideia quer a de um objecto. Ela pressupõe arquiteturas,

objetivos, toda uma física do poder graças à qual o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas também procedimentos, notações, cálculos, toda uma constituição de saber destinada a produzir em completa positividade, o um a partir do múltiplo (Ewald, 1993, p. 108).

A objetivação normativa no registro do poder disciplinar, desenvolvida através das atividades do exame, tem no individual o seu ponto de incidência. Nesse processo, podemos observar que o esquema normativo não permanece apenas nos corpos individuais, mas também atinge as multiplicidades de uma sociedade. No entanto, a tecnologia disciplinar que incide sobre um sujeito não abandona sua função, pois o ajustamento que é instrumentalizado individualmente se torna funcional no corpo populacional a que pertence.

Conforme Carvalho e Gallo,

A norma funciona como uma espécie de conectivo entre o indivíduo e a população, como um elemento que circula entre o disciplinamento e a regulação. Ou seja, o mecanismo do poder disciplinar sobre o indivíduo é articulado, pela norma, como controle regulador da população, dimensionando o corpo individual no corpo populacional (Carvalho; Gallo, 2015, p. 295).

O poder que se exerce sobre a vida, gerindo a sua multiplicação e controle, estabelecendo regulações de conjunto, é o biopoder. Assim, a técnica disciplinar não é excluída, mas sua operação ocorre por intermédio da integração da disciplina, ou seja, ela é capaz de se modificar para ser utilizada e ramificada.

O mecanismo que compõe uma sociedade articulada por princípios e esquemas normativos, que se comunicam incessantemente, homogeneizando o espaço considerado social e inserindo o indivíduo em uma espécie de “linguagem social comum”, estabelece a comparação, a diferenciação, a inclusão, a exclusão, a classificação, a reprovação ou, em uma única palavra: examina, para normalizá-lo conforme o que é ideal do ponto de vista das relações de poder.

Ao estabelecer a articulação do pensamento foucaultiano com a estrutura e funcionamento das escolas, temos em pauta processos considerados examinatórios que se materializam por meio de uma série de procedimentos avaliativos. Esses procedimentos vão desde a avaliação da aprendizagem em sala de aula, tendo o docente como referência, até abrangências mais globais, que envolvem regulações de conjunto. Tais processos configuram as avaliações de sistema, também conhecidas como avaliações em larga escala, realizadas de forma externa à escola. Ou seja, essas avaliações são propostas e aplicadas por agentes que não compõem o cenário escolar cotidiano e que, por sua vez, estão ligados a esferas governamentais. Elas abrangem grandes quantitativos, podendo ir de níveis municipais até o nacional, permitindo comparações nos mais variados aspectos, através da mensuração de seus

indicadores com uma metodologia tida como analítica, cuja finalidade é a padronização dos resultados.

Especialmente a partir dos anos de 1990, os exames educacionais, em particular as políticas de avaliação em larga escala, passaram a ocupar um nível central de políticas educacionais voltadas para a sua implementação e para a aplicação de exames tanto em nível nacional quanto estadual. A educação brasileira, da alfabetização aos cursos de Pós-Graduação, possui diversas formas de avaliação, promovidas por diferentes instituições, mas que, inevitavelmente, alcançam o âmbito individual dos estudantes. Estes, por sua vez, tornam-se pontos centrais de aplicação dos mais variados tipos de provas, testes e medidas de diferentes instrumentos que permitem a operacionalização das políticas de avaliação. Observa-se, assim, um emaranhado de processos avaliativos nas mais variadas modalidades de ensino e níveis da educação, a fim de estabelecer, sobretudo, controle da população por intermédio desses exames.

É interessante ressaltar que, do ponto de vista de Carvalho e Gallo, as avaliações ou exames: “[...] se articulam a uma determinada forma de vida, a um determinado modo de ser e de estar no espaço social, o que se pode denominar, numa única palavra: neoliberalismo” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 301).

Foucault propõe uma linha de entendimento para o neoliberalismo⁴⁰, especialmente no curso *Nascimento da biopolítica*, em que o compreende não apenas como uma sustentação ou um braço do capitalismo, mas como um *ethos*, um modo de vida. Dessa forma, a educação e, especialmente, a escola desempenha a função de produzir subjetividades ligadas às lógicas de organização social neoliberais na sociedade.

Segundo Veiga-Neto,

Em termos educacionais, isso é da maior importância, na medida em que, ao invés de a escola ser vista como lugar onde se aprendem e se ensinam ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades (Veiga-Neto, 2011, p. 38).

A escola é considerada um espaço propriamente dito de fabricação de subjetividades, visto que opera como uma máquina que produz modos de vida, maneiras do indivíduo ser e se situar no mundo. Não se trata apenas de um espaço onde se ensina e aprende Português, Matemática, dentre outros componentes curriculares. Como afirmam Carvalho e Gallo (2015),

⁴⁰ “Foucault, em *Nascimento da biopolítica*, “[...] considerando o neoliberalismo uma regulação do *exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado*” (Foucault, 2008, p. 181) e, portanto, “[...] corolário das transformações do liberalismo clássico, desenvolve importantes discussões acerca das transformações, em meados do século XX, quando o liberalismo se desdobra sob duas formas principais, o neoliberalismo da ancoragem alemã e o de ancoragem americana” (Foucault, 2008, p. 107). Não se opera nesse texto com distinções entre essas duas tendências; mas, de modo geral, vale-se, de ambas, nas formulações foucaultianas em torno do neoliberalismo, para uma compreensão da maneira como lógicas neoliberais penetram e se alastram nas políticas educacionais brasileiras” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 301).

a escola é um espaço institucional “que se aprende a ser o que se é no mundo social, é lugar onde se aprende a ser o que a ordem social espera que cada um seja” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 302).

Para o neoliberalismo, os processos econômicos são constantemente ensinados, tornando a escola uma instituição de grande interesse para essa forma de governar. Para que o indivíduo se torne aquilo que a sociedade necessita do ponto de vista da arte de governar, deve-se, cada vez mais, exercitar a arte da competição que “terá como desdobramento a instauração da meritocracia e será manejada como alavanca da liberdade” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 302-303).

Nesse sentido, o exame é tido como um mecanismo precursor da materialização e garantia da execução do sistema meritocrático e competitivo, que propõe o sistema de avaliação, no qual toda a sociedade está envolvida, não somente pelas práticas escolares, mas, sobretudo, pelas práticas discursivas marcadas pela lógica da competitividade. Estas, por sua vez, concebem o que se configura como liberdade, “[...] fazendo com que o indivíduo aja movido pela ideia de competição que, segundo critérios dessa lógica concorrencial, o classificam como melhor ou pior em prioridade ou em defasagem em relação aos outros” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 303).

Temos, assim, a sociedade avaliativa, cuja matriz de funcionamento é baseada em regras determinadas por critérios de avaliação. De todo modo, pode-se dizer que esses critérios são forjados na instituição escolar e se estendem por todo o corpo social, controlando as relações existentes por intermédio de tecnologias, que promovem a classificação e a hierarquização, a aprovação e a reprovação, a inclusão e a exclusão, alimentando uma concorrência contínua entre os indivíduos.

Para Carvalho e Gallo,

O exame funciona como um mecanismo de controle e de governo das subjetividades, ele acaba por determinar a condução da conduta dos indivíduos no corpo social, engendrando estratégias de empresariamento da sociedade como um todo e, da educação, em particular, partindo desta para aquela e daquela para esta numa circularidade que constantemente se reproduz (Carvalho; Gallo, 2015, p. 303-304).

As avaliações ou os exames implementados pelos sistemas educacionais, por meio de provas e uma série de instrumentos como indicadores, cálculos, estatísticas, índices de desempenho educacional, rendimento, proficiência, introduzem profundamente a concorrência na sociedade. Esse mecanismo não se limita ao ambiente escolar, mas engloba toda a população, mesmo aqueles que não estejam na instituição escola. Trata-se de um sistema de controle que estabelece as relações necessárias no sentido de empresariar a sociedade, introduzindo a lógica

empresarial para a vida dos sujeitos. Esse modelo estabelece competições e comparações entre indivíduos e instituições, ao buscar corrigir desvios-padrão considerados dispersões. Assim, promove-se a unificação das variações, classificando os que são considerados melhores, excluindo aqueles que alcançam resultados piores. Além disso, há uma estrutura de premiação para os primeiros colocados por meio do ranqueamento, enquanto os últimos são repreendidos.

O resultado do processo avaliativo é fruto da observação realizada em cada operação, ou seja, em termos de eficiência e eficácia no desempenho alcançado no contexto das relações. A trama social e o emaranhado das relações são constituídos em sua unidade base, pela forma de empresa que acaba por permear em toda a expansão social.

Segundo Foucault,

O que é uma casa individual, senão uma empresa? O que é a gestão dessas pequenas comunidades de vizinhança [...], senão outras formas de empresa? Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as, na medida do possível as formas “empresa” que não devem, justamente, ser concentradas nem nas formas das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo Estado. É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (Foucault, 2008b, p. 203).

A multiplicação da forma empresarial, segundo Foucault, possui a lógica sustentada em um controle de “qualidade” que perpassa pelo corpo social. Nesse contexto, o sistema de avaliação atua como um mecanismo e/ou um dispositivo capaz de aferir e atestar a “qualidade” esperada, voltado para a quantificação de resultados. Esse processo assegura a qualificação por meio dos índices obtidos, dentro dos padrões que são esperados.

A lógica que sustenta esse sistema pode ser chamada de “sociedade empresarial”, modelada pela arte neoliberal de governar. Isto é, embora tenha a base voltada para o mercado, não é alicerçada pela disciplina do valor e pela forma mercantil, mas pelo estabelecimento da livre concorrência. Logo, a individualidade é exercitada pela ideia de liberdade e, ao mesmo tempo, controlada pelo exame, indicando, assim, a dinâmica da concorrência.

Segundo o pensamento foucaultiano,

Não é a sociedade mercantil que está em jogo nessa nova arte de governar. Não é isso que se trata de reconstruir. A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve construir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial (Foucault, 2008b, p. 201).

Segundo Foucault, “o neoliberalismo desenvolve um *governo de sociedade*, em que o alvo e o objeto do governo são a própria sociedade. Essa “nova” arte de governar pode ser assim resumida: É uma *política de sociedade*” (Foucault, 2008b, p. 200). Ou seja, as intervenções realizadas pelo governo, tendem, cada vez mais, a se alinhar à lógica empresarial, tornando-se cada vez mais competitivas, mais concorrentes, mais “livres”. Nesse sentido, a avaliação torna-se, no ambiente educacional, o motor da concorrência, englobando os sujeitos nas aulas cotidianas, uma vez que um aluno passa a enxergar o outro como concorrente. A vida se transforma em uma concorrência.

No neoliberalismo, a intervenção na sociedade ocorre com o propósito de assegurar que os mecanismos de concorrência, desempenhem seu papel regulador em todas as esferas. Essa lógica visa garantir a funcionalidade do principal objetivo: “a constituição de um regulador de mercado geral da sociedade” (Foucault, 2008b, p. 199).

Para Carvalho e Gallo,

[...] a importância capital da educação para o sistema neoliberal de gestão populacional, já que é pela mediação de processos educacionais, realizados na escola, por meio de práticas discursivas e não discursivas que a subjetividade, tanto individual quanto social será produzida e governada (Carvalho; Gallo, 2015, p. 307).

Nesse cenário, ocorre o que chamamos de deslocamento da fábrica, ou seja, a transformação da instituição, por excelência, voltada ao capitalismo. A empresa não tem a finalidade de reprodução, mas a intervenção em novas esferas. Essa inversão da lógica de produção - de uma fábrica para a empresa – está relacionada à ideia que Deleuze desenvolveu a partir do conceito de sociedade disciplinar de Foucault: a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, ou até mesmo a combinação de ambas, alicerçada na estratégia do governo, é tipicamente caracterizada pela biopolítica, ganhando realce às disciplinas.

Conforme Deleuze,

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento da massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inextinguível como a emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame⁴¹. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (Deleuze, 2002, p. 221).

⁴¹ Compreende-se que, nesse trecho, Deleuze refere-se ao *exame* como esquema avaliativo interno às escolas, à avaliação da aprendizagem, propriamente, e ao *controle contínuo* como as formas de avaliação em larga escala. Essa ideia se aproxima do que Foucault desenvolve ao formular o conceito de *exame*, o qual é mobilizado neste texto para discutir sobre as avaliações como mecanismo de controle da população.

O empresariamento educacional é expresso por meio da entrega da escola à empresa, onde o indivíduo aprende a ser o que é, ou aquilo que deveria ser, para atuar de forma satisfatória conforme o que busca a empresa no contexto social, ou seja, a imagem e semelhança da empresa, sendo capaz de competir e concorrer para exercitar a sua liberdade. O modelo de homem nessa sociedade é caracterizado pelo homem da empresa e da produção, chamado de *homo oeconomicus*, que busca reconstruir o neoliberalismo.

O *homo oeconomicus* é um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais, será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (Foucault, 2008, p. 311).

O neoliberalismo volta seu olhar para o indivíduo como um ser econômico ativo, que necessita desenvolver competências e habilidades, a fim de ser bem-sucedido no mercado competitivo. Observa-se a ampliação da racionalidade neoliberal em todos os âmbitos da vida, sendo a educação percursora da universalização da racionalidade empresarial por meio da pedagogia do empresário de si, engendrada por organismos multilaterais alinhados à proposta de eficiência do sistema capitalista e à adequabilidade do indivíduo ao mercado de trabalho. Os indivíduos são estimulados a serem empresários de si, a agregarem valor a si mesmos, a melhorarem sua produtividade, ou seja, a cultura do desempenho ativa uma dimensão técnica e mecânica ao ato de ensinar/aprender, pois visa metas, produtividade e resultados.

Assim, temos o desdobramento dessa ideia de homem econômico neoliberal, empresário de si mesmo, atrelando a noção de que a sua fonte de renda está intimamente ligada ao capital, o qual, por sua vez será designado de *capital humano*, devido ao impossível rompimento entre o indivíduo e a sua própria renda. O *capital humano*, como consequência direta para a educação – no ponto de vista em que a sociedade empresarial está articulada com a concorrência –, está relacionado aos investimentos realizados na educação, o que Foucault chama de *competência-máquina*. Esta é relacionada à produção de renda e se trata tanto da instrução propriamente dita, “como da formação profissional, cuja chancela é dada pela certificação da avaliação que inscreve nas relações o jogo da concorrência” (Carvalho; Gallo, 2025, p. 310).

Para Foucault,

[...] os neoliberais observam que, na verdade, o que se deve chamar de investimento educacional, em todo caso os elementos que entram na constituição de um capital humano, são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado profissional (Foucault, 2008, p. 315).

Nessa perspectiva, talvez fiquem claras as relações existentes entre a arte neoliberal de governar, a sociedade empresarial, o indivíduo que reflete o modelo de homem econômico do

contexto neoliberal-empresarial, a ideia de capital humano, a educação como um investimento, as diretrizes da sociedade voltada para a livre concorrência e o exame como dispositivo de controle, executando a lógica competitiva na sociedade e moldando as relações existentes, com destaque para o estabelecimento das relações de poder.

A avaliação educacional se transforma em uma alavanca para a produção da competição, alicerçada pela lógica da política do governo neoliberal, conectando as provas da microfísica do poder disciplinar à macrofísica do biopoder, ligando o sujeito, desde as técnicas disciplinares às biopolíticas, levando a educação como aporte para a regulamentação da população. A norma da concorrência é tida como ponto central de controle da sociedade pelas avaliações instituídas nas escolas, sejam elas internas ou externas, funcionando como um *mecanismo de sanção normalizadora*, que tem como ponto de referência, a citação de Michel Foucault:

Um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é regra, ela introduz como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a graduação das diferenças individuais (Foucault, 2008, p. 153-154).

Os vários níveis de utilização da avaliação escolar, tanto interna, realizada pelos docentes ou externas, através das avaliações de larga escala, não se restringem a ser apenas um instrumento utilizado para uma mera operação formal de verificação de desempenho e mensuração dos níveis de proficiência em componentes curriculares específicos previstos em um currículo. Vai muito além de um simples instrumento técnico; é, sobretudo, um mecanismo político, através do qual se educa.

Nesse sentido a avaliação escolar se apresenta como uma das mediações para a constituição da subjetividade. Os sujeitos sobre os quais a avaliação recai, dentro ou até mesmo fora do sistema educacional, são envolvidos em práticas discursivas em torno da avaliação e da sua necessidade social e educacional, estabelecendo parâmetros avaliativos destinados à gestão e controle social do modelo que se empreende.

Por intermédio das políticas de avaliação de um país ou estado, há, de certa forma, um conjunto que descreve como deve ser o aluno, a escola, o professor e a educação propriamente dita em nível de sociedade, observando as tendências empresariais, guiando e instaurando uma sociedade com viés avaliativo e de seleção.

De modo prático, os conteúdos exigidos nas avaliações se tornam norteadores da prática pedagógica na escola e, portanto, influenciam a avaliação como eixo de expressão e realização

da educação. Primeiramente, o próprio currículo é direcionado para o que é exigido pela avaliação, “de modo que o processo formativo fica enquadrado, enformado, formatado ao que se estabelece na forma da avaliação à qual a escola ou uma dada multiplicidade é submetida” (Carvalho; Gallo, 2015, p. 313).

Dessa forma, há uma espécie de adequação ou até mesmo de acomodação do que será ensinado, tendo em vista o que será objeto das avaliações, transformando o processo de ensino e de aprendizagem da escola, em um resumo voltado para o processo avaliativo e para a obtenção de resultados.

As práticas de avaliação nas escolas tendem a se configurar como uma espécie de currículo, na formação dos sujeitos no espaço social. Mesmo fora do contexto educacional, os indivíduos são registrados e orientados a seguir uma ordem discursiva, uma *linguagem comum*, que caracteriza a avaliação como um elemento catalizador dos processos ligados às escolas e à sociedade, e ao mesmo tempo, à população para as práticas escolares.

Segundo Carvalho e Gallo,

Pensar as avaliações em larga escala, tendo o *exame* como analisador, como mecanismo que liga o indivíduo à massa populacional, pode auxiliar na compreensão de que em tais avaliações não se trata apenas de testes que visam à melhoria educacional, mas de instrumentos que extraem informações da massa populacional para se tornarem elementos de estratégias biopolíticas para o controle regulamentar dessa mesma massa (Carvalho; Gallo, 2015, p. 314).

Não se trata apenas da aplicação de simples provas ou exames, mas de formas que conduzem os sujeitos a se adequarem às expectativas da ordem empresarial estabelecida para a sociedade. A avaliação não se resume à análise de desempenho ou índices de proficiência, mas envolve a ideia do capital humano como viés para os investimentos em educação para o que é esperado na sua formação.

Não diz respeito a apenas verificar o desempenho escolar ou o nível de desenvolvimento educacional da população de um país ou estado, mas de estar articulada a sua liberdade com o exercício da plena concorrência.

Não se trata apenas de uma seleção, mas de excluir muitos sujeitos que não atingem o resultado esperado nas avaliações, operando não apenas uma classificação com base nos dados de desempenho obtidos, mas de promover a divisão da sociedade em diferentes categorias.

Trata-se, em síntese, da manutenção do ideário neoliberal que está centrado na primazia da empresa e da norma, a fim de promover a regulamentação como regra da homogeneização, exercendo a vigilância, a punição e a concorrência, que são bases de uma sociedade avaliativa.

A avaliação escolar e os sistemas avaliativos construídos através das políticas públicas de educação, representam um indicador de poder. A avaliação como indicador tem o caráter de

medir, comparar, diferenciar, analisar, hierarquizar, homogeneizar, excluir e constantemente retrainar e normalizar o objeto do conhecimento. Segundo Foucault, é “[...] um caso que ao mesmo tempo constitui-se um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder.” (Foucault, 2014, p.183).

Foucault ressalta que o exame é

“[...] a vigilância permanente, classificatória, que permite distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Através do exame, a individualidade torna-se um elemento pertinente para o exercício do poder”. (Foucault, 2014, p.107).

Segundo Silvio Gallo,

O nascimento da Pedagogia como “ciência da educação” deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais “visível”, muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame. (Gallo, 2004, p. 94).

Foucault aponta para o fato de que todo o conhecimento impregnado sobre o estudante faz da escola um local da execução pedagógica, que conduz a formação do saber ao exercício pleno do poder. É, então, uma pedagogia que funciona como ciência na era da escola das avaliações, exames e recompensas classificatórias. Em outras palavras, legitima um determinado tipo de poder. A era da escola “examinatória” marca, assim, o início da pedagogia funcionando como ciência, no sentido tradicional do termo.

A avaliação escolar e os sistemas avaliativos proporcionam que o estudante seja consolidado como objeto descritível, a partir de seus saberes formais e dos conteúdos disciplinares, mantendo um registro contínuo de sua evolução escolar. Esse processo compreende o domínio de conteúdos, habilidades e competências específicas contidas em um currículo, sobre um saber e um olhar permanente, o que permite a formação de descrição de grupos desses estudantes, por meio de um sistema comparativo.

A aplicação constante de avaliações não garante que o estudante tenha de fato aprendido, já que, na sociedade disciplinar, o “acerto” é digno de recompensa. Neste sistema constante, nota-se que o estudante, sujeito da avaliação, busca por diversas vezes aprender para obter essa gratificação, denominada na escola como nota. O fim do aprendizado torna-se, então, a nota e não o conhecimento e o aprendizado de fato.

Para Foucault, “[...] a instituição escolar tornou-se uma espécie de dispositivo de exame continuado, que acompanha toda dimensão de ensino” (Foucault, 2014, p.155).

Segundo Áurea Guimarães, a escola “[...]indica que as normas pedagógicas são mecanismos eficazes para marcar, “solidificar os desvios” e reforçar a imagem do aluno compreendido como “problemático”” (Guimarães, 2003, p.37). Em consonância com Foucault, para a autora, a escola sempre exerceu sua função de forma individualista, independente do período histórico. Mudam-se apenas os *layouts*, mas os objetivos de formar pessoas para atender ao modo de produção continuam os mesmos.

Nota-se isso quando somos alvos das políticas públicas educacionais que perpassam por inúmeras novas práticas pedagógicas e pelos sistemas avaliativos, em que o estudante é apenas o receptor desse ideário, mas nunca seu formulador. A escola passa a ser um observatório político e o exame vale como cerimônia dessa objetivação.

CAPÍTULO 7

O NEOLIBERALISMO – REGULAÇÃO SOCIAL E O DISCURSO DA “QUALIDADE” NAS AVALIAÇÕES.

Neste capítulo, abordaremos as tendências do neoliberalismo na Educação Básica da rede pública de Ensino do Estado de São Paulo, bem como a utilização da avaliação escolar como um dispositivo de controle e de regulação social, que se articula por meio das relações de poder e saber em um discurso que preza pela “qualidade” educacional.

Ao longo das últimas décadas (de 1995 a 2025), nos governos do PSDB E Republicanos, a Educação Básica da rede pública de ensino paulista passou por um processo de reformas. Nessas reformas, foram promovidas mudanças nos programas escolares ou nas estratégias de ensino, com destaque para o sistema avaliativo, que compõe o viés educacional paulista, voltado estritamente para os resultados das avaliações que direcionam as políticas públicas e constataam ou não as mudanças que devem ocorrer nas condutas dos envolvidos nesse processo.

Portanto, os termos reforma e mudança são pautados na literatura educacional, importa, no entanto, distingui-los. Popkewitz (1998) esclarece que “a palavra *reforma* se refere à mobilização dos estamentos públicos e às relações de poder que definem o espaço público” (Popkewitz, 1998, p. 13). Afirma ainda que, “à primeira vista, *mudança* apresenta um aspecto menor normativo e mais ‘científico’” (Popkewitz, 1998, p. 13).

Essa concepção valorativa sobre a necessidade de reformas e de mudanças na educação reflete a visão de que as políticas públicas são intervenções necessárias para alterar e melhorar a vida social dos sujeitos, particularmente por meio da mudança dos resultados educacionais.

As mudanças educacionais apresentam-se como uma busca por soluções científicas para os assuntos ditos como sociais, a fim de que “surtem para satisfazer a demanda do Estado por conhecimentos sobre processos e organizações sociais nos quais a intervenção estatal poderia influir” (Popkewitz, 1998, p. 94).

Tanto as reformas quanto as mudanças educacionais, portanto, funcionam como uma prática do Estado, com foco na administração e gestão dos assuntos sociais, característicos do biopoder. Assim, a busca por essa melhoria social, seria, portanto, um produto de uma racionalidade capaz de ordenar e orientar o planejamento e o desenvolvimento de uma sociedade, segundo os princípios que se deseja.

Segundo Veiga-Neto,

E com efeito, na época moderna, a relação poder-saber adquire um novo sentido, ao fundar a autoridade no conhecimento científico. Ou seja: ao

proclamar a subordinação do poder a um tipo de saber – o da ciência. É esta reconceitualização que permite o desenvolvimento da crença de que as ciências sociais produziram uma política pública coerente, uma colaboração sistemática nos assuntos sociais e uma intervenção racional do governo. Em outras palavras, acreditava-se que o objetivo dessas ciências era o de planejar e orientar o desenvolvimento social através de uma ação estatal mais racional (Veiga-Neto, 2007, p. 189).

A estratégia para promover a regulação e a inovação social por meio da coleta de dados, sobretudo os estatísticos⁴², visa identificar os males sociais, tal como os males da educação. Nesse contexto, o método científico determina o caminho adequado para a solução dos problemas. Assim, as mudanças educacionais, ocorridas nas últimas décadas no Estado de São Paulo, possuem um discurso pautado na ideia de que as mudanças implementadas corresponderiam a um tipo de educação mais moderna e avançada, conforme os princípios de seu currículo.

A reforma educacional pode ser entendida, primeiramente, como uma mudança nos padrões da regulação social e do que é de interesse do Estado, impondo novos padrões de conhecimento e de comportamento. Isso se reflete na seleção, organização e avaliação do conhecimento, como exemplificado pelo Currículo Paulista, que é voltado para uma educação integral, mas que, na realidade das entrelinhas, visa atender o mercado de trabalho, classificando quais são os sujeitos aptos a trabalhar conforme a lógica mercantil e a produzir resultados conforme o sistema de avaliação. Em síntese, essa regulação possui o objetivo central de organizar e manipular os dados da realidade social de forma a ter um controle mais eficaz.

Assim, a escolarização das massas está cada vez mais alinhada com as demandas da industrialização dos países e dos estados, sendo possível conceber as mudanças educacionais como estratégias voltadas a atender as necessidades do mercado de trabalho, sobretudo ao poder que é atribuído à escola, de reforma moral e comportamental dos indivíduos, normalizando e conduzindo a população.

Segundo Foucault, o “governo” condiz com uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, moldar, guiar ou a afetar sua conduta para que se tornem pessoas conforme um modelo determinado; a formar as suas próprias identidades direcionando o que elas podem ou devem ser.

Essas relações estabelecidas condizem às relações entre o eu e o eu, às relações interpessoais, profissionais, entre instituições e comunidade, ou com foco na soberania política.

⁴² Foucault (1989, p. 285-288) relaciona a estatística – a ciência do Estado – ao “desbloqueio da arte de governar”, ou seja, a uma arte de governo que encontrou sua dimensão própria na conexão com a emergência do problema da população. Ao permitir qualificar e isolar os fenômenos específicos da população, a estatística constitui-se no principal fator técnico desse “desbloqueio”.

A arte do governo fornece uma forma de governo para cada um e para todos, visando a normalização e a individualização.

Assim, a educação contribuirá para a produção dos sujeitos que se destinam a atender às necessidades das diferentes atividades do mundo social, ou seja, o estudante será preparado para uma determinada função, sendo capacitado para preencher uma vaga no mercado, com uma educação voltada para essa finalidade.

Contudo, para que a regulação social aconteça efetivamente na escola, será necessária uma ação pedagógica que não apenas direcione os alunos para a função que irão desempenhar na sociedade, mas que também garanta uma Educação Básica comum. Isso implica no estabelecimento de uma Educação Básica comum para a sociedade, através de um Currículo unificado, como o Currículo Paulista, que oferece ao Estado uma garantia suficiente de homogeneidade entre os sujeitos. Dessa forma, a escola pública se torna um veículo para a transmissão de orientações, valores e estilos culturais conforme os enfoques cognitivos do Estado.

À vista disso, os conceitos e os conteúdos definidos no Currículo Paulista não se referem a apenas a fatos e conteúdo. É necessário, ver “[...] as ideias não só como formas de expressão dos significados do mundo para as pessoas, mas como sistemas que demarcam e moldam como deve-se ver o mundo, que possibilidades estão disponíveis e são ‘razoáveis’” (Popkewitz apud Dussel, 1994, p. 37).

Segundo Popkewitz (1994), o fato da reforma educacional,

[...] seu discurso, legislação, documentos, conceitos-chaves, etc. – tornar invisíveis as questões políticas e as relações de poder que são partes integrantes da própria reforma, faz com que ela produza um tipo de identidade docente cujos atributos, qualidades e comportamentos foram devidamente racionalizados. Neste contexto, a formação docente [...] acabou por se constituírem em mecanismos de controle. É neste sentido que foi possível chegar a entender as reformas “como um meio para intensificar o trabalho do ensino, ao invés de redefinir suas condições a fim de torná-las mais satisfatórias do ponto de vista intelectual e social (Popkewitz apud Dussel, 1994, p. 212).

O fato consiste em entender e perceber como as tendências neoliberais direcionam as políticas públicas e as práticas das reformas, que regulam uma nova forma de ver, falar e sentir sobre as questões que envolvem a educação.

Há de se considerar que, por diversas vezes, a categorização educativa sofre mudanças, seja por meio de alterações em nomenclaturas ou denominações, por exemplo, para fins de implementação e propaganda de tal governo, como se fossem iniciativas remodeladas que fariam total diferença frente a uma “nova” concepção que mudaria os rumos da educação.

Podemos ressaltar que o sistema de avaliação paulista direciona toda a política pública educacional do estado, bem como as questões relacionadas ao discurso da qualidade, do embasamento legal que o fundamenta, da formação dos docentes, sobretudo quando o cumprimento das metas não é alcançado, resultando na responsabilização da escola e de todos os envolvidos. As metas passam a ser um “grito de guerra” da escola, em que tudo é direcionado para tal, assumindo uma centralidade muito maior que a própria importância da educação e da aprendizagem do estudante, em especial para tentar “garantir” o recebimento da Bonificação por Resultados.

A busca incessante pelo que é considerado “bom” se traduz nos resultados das avaliações, que, por sua vez, têm como referencial atingir a meta que representa a “qualidade” do ensino da escola. A “qualidade” se torna elemento do discurso da educação, inclusive na linguagem de mercado, que distingue um “bem” ou “serviço” para destacar o que é oferecido e que atende às necessidades de uma elite política.

O discurso da qualidade é baseado em uma gestão de resultados educacionais, pautada na implementação de modelos que caracterizam um direcionamento comum, bem como a “qualidade” a serviço da eficiência e produtividade, caracterizada pela racionalidade empresarial que veio a ser a matriz ideológica dos discursos. A derivação de uma política educacional eficiente e produtiva oferece um suporte às demandas que exigem novos padrões competitivos no mercado.

A “qualidade” se torna uma nova estratégia competitiva dentro de um mercado cada vez mais diferenciado e diversificado, sustentada por uma retórica empresarial que, implicitamente, visa o reconhecimento do valor humano em uma “produção de qualidade”, na aceitação e direcionamento voltado para a “qualidade”, bem como a revalorização dos padrões.

Segundo Gentili e Silva, a euforia pela qualidade deriva de uma série de transformações que se constituem basicamente por:

[...] a nova configuração do mercado mundial (característica central e de maior implicação); o progressivo desenvolvimento inovador em matéria de tecnologia (graças especialmente à aplicação e difusão produtiva da microeletrônica) e o desenvolvimento de novos materiais; as transformações radicais em engenharia de produção; e, finalmente o espetacular desenvolvimento de novas formas de direção e gerenciamento (Gentili, e Silva, 1994, p. 132).

Percebe-se que o principal elemento regulador de todo esse processo, seja na configuração do mercado em si ou na lógica de aplicabilidade mercantil para os demais setores da sociedade, inclusive para a educação, está na necessidade de assegurar mecanismos favoráveis de adaptabilidade, ajuste e acomodação a um mercado que busca e discute a

qualidade, especialmente ao aplicar os princípios de uma empresa em uma escola através do sistema educacional.

A proposta de uma “escola de qualidade” se baseia em uma série de direcionamentos provenientes da política pública estadual, com ênfase na disseminação de uma filosofia de qualidade. Isso inclui avaliações em processo, a constância de propósitos e metas, a melhoria constante, a liderança, a educação e o aperfeiçoamento dos envolvidos, e a ação voltada para a transformação.

A qualidade como prova e as provas da qualidade são advindas do sistema de avaliação educacional paulista em vigência, abordado ao longo deste capítulo, e tem como produto o *ranking* das escolas, das diretorias de ensino e, por fim, do estado.

A avaliação da “qualidade da educação” estabelece, de certa forma, pressupostos teóricos que contribuem para a política de ranqueamento. Conforme Gentili e Silva:

[...] a qualidade é uma variante que se mede; a qualidade da educação se mede através de provas padronizadas; medir a qualidade melhora a qualidade; a difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade; medir a qualidade da educação constitui uma decisão política que implica em apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e medir a qualidade da educação não é caro (Gentili e Silva, 1994, p. 149).

Assim, as políticas públicas apelam para a terminologia das empresas tal como se a eficiência e a produtividade fossem definidas por meio de uma simples competição de caráter simbólico, cujo raciocínio rudimentar é fundamentado na crença de que, quanto mais termos “produtivos” são aplicados à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional.

Será que a qualidade “medida” através de avaliações é realmente o “meio” para proporcionar uma melhor educação através do estabelecimento de um padrão de qualidade definido? Com décadas de consolidação desse “meio”, temos bons resultados no nível estadual e federal?

A preocupação do governo com a “qualidade da educação” através do discurso, remete à suposição de que, ao mensurar indicadores, é possível definir a eficiência do sistema. No caso, a eficiência apresenta dois conceitos que estão associados: a competitividade e o êxito. Em suma, o sistema educacional é considerado “eficiente” se é “competitivo” e se garante o alcance de uma série de “êxitos” que possuem caráter mensurável. Pode-se considerar “êxito” atingir ou superar uma meta.

Segundo Gentili e Silva,

[...] critérios impostos pelas agências internacionais, ainda que, menos significativamente, também exerçam influência nestes as modas, os estilos pedagógicos dominantes e as disputas endógenas próprias de todo campo científico. Seja como for, atualmente quase todos os leais seguidores desta retórica concordam em que as provas padronizadas para a medição de êxitos

cognitivas aplicadas à população estudantil constituem um dos métodos mais confiáveis para o controle da qualidade da educação oferecida pelas escolas (Gentili e Silva, 1994, p. 149).

A retórica à qual os autores se referem, corresponde à concepção reducionista do Estado de São Paulo, onde a aplicação dos instrumentos avaliativos instituídos na sua política educacional se torna a principal ferramenta para medir o grau de eficiência de uma unidade escolar, e conseqüentemente, do sistema educacional paulista.

A qualidade da educação, alicerçada nessa retórica, possui critérios articulados ao mundo empresarial, como a adaptabilidade e ajuste às exigências do mercado; a competitividade entre as escolas e seus sujeitos; a produtividade; a rentabilidade e a mensurabilidade.

A pretensão política advém da perspectiva de subordinar a educação à lógica mercantil, sobretudo no que se refere a ser mais um instrumento, ou seja, um dispositivo de controle, que caracteriza o neoliberalismo.

De acordo com Fernández Enguita,

A insistência na “excelência” e na “qualidade” simboliza o passo de preocupar-se com a educação da maioria a fazê-lo com a educação da minoria. A ideia de “excelência” trata de mobilizar a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de provas cujo objetivo principal é a seleção dos melhores. Buscar a excelência é buscar a estes, aos mais dotados, para tirá-los do suposto marasmo geral e colocar à sua disposição os melhores meios (Fernández Enguita, 2007, p. 109).

A citação de Fernández Enguita nos remete a refletir sobre como a busca da “excelência” parte, explícita ou implicitamente, da aceitação da imagem de uma sociedade dual. Dessa forma, o discurso assume um posicionamento de impor a lógica de subordinação mercantil na educação pública que explica a armadilha discursiva de uma educação de qualidade, cujos mecanismos pressupõem a “desnacionalização das escolas” e a “liberalização e privatização do mercado escolar”, além da diferenciação e dualização social.

Torna-se bastante evidente que a educação de mercado é caracterizada por termos como: “qualidade”, que se traduz em “excelência”, e “excelência” que, por sua vez, é associada a “privilégio”, nunca a “direito”. A qualidade sempre se refere aos “incluídos”, nunca aos “excluídos”, o que intensifica ainda mais as desigualdades.

Enfim, tudo está imerso em relações de poder e saber, ou seja, configurando práticas sociais e discursos mergulhados na subjetividade de uma qualidade educacional que discrimina, exclui e classifica, pautada no “privilégio” para poucos, principalmente com um discurso voltado para a individualização. Somos sujeitos sociais, efeitos de discursos.

Todavia, a redefinição da educação promovida pelas tendências neoliberais dos governos insere-se na epistemologia social em termos de mercado. A educação deixa de ser definida como um espaço público de discussão e passa a ser redefinida como um bem de consumo, no qual somos sujeitos consumidores individuais e isolados em busca de “supostos” direitos enquanto consumidores, de acordo com o que é conveniente para o mercado.

Nesse processo, a educação institucionalizada – justiça e igualdade – é substituída por outras categorias e conceitos, como mercado, consumidor, qualidade total e discursos. Como resultado, temos uma “realidade” definida, que nos aprisiona em uma única forma possível de ver a educação. Essa definição, para o pensamento pós-estruturalista, condiz com um campo privilegiado para confrontação, em que os aspectos regulativos e de governo são tão evidentes, no sentido foucaultiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta dissertação, estávamos imersos em inquietações que, através do (des) encontro com Foucault, foram ganhando forma, abrindo novas possibilidades de pensar, de ver e de acreditar. Ao término do nosso trabalho construímos um novo caminho que pulsará por mudanças. Resposta única nunca foi a nossa pretensão. Nunca há um fim, principalmente quanto temos um novo caminho. Somos uma das peças que compõem o mosaico da avaliação, aquele que representa o (des) encontrado de um sistema educacional mergulhado no pensamento da diferença.

O problema que norteou essa pesquisa questiona: como “*a avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo opera como um dispositivo de controle para a sustentação de um currículo de características neoliberais?*”, ou seja, como essas tendências influenciaram na estruturação do sistema de avaliação, bem como na mensuração contínua de resultados.

A partir desse questionamento, objetivou-se discutir a avaliação da Educação Básica do Estado de São Paulo como um dispositivo de controle para a sustentação de um currículo de características neoliberais.

Diante do exposto, para promover a discussão e reflexão acerca do problema de pesquisa e do objetivo estabelecido, nos inspiramos na filosofia da diferença de Michel Foucault, levando as suas contribuições para o campo educacional, sobretudo as contribuições Pós-Estruturalistas. Na teoria foucaultiana, consideramos o segundo domínio de sua obra, *ser-poder* como aporte teórico.

Dessa forma, há que se resgatar alguns momentos mais significativos do trabalho com o intuito de compreender em que medida as tendências neoliberais, de alguma forma, possam ter contribuído para a implementação dos sistemas de avaliação no âmbito escolar do Estado de São Paulo, tendo em vista os quatro pilares que sustentam essa pesquisa: neoliberalismo, avaliação, Currículo Paulista e a teoria foucaultiana. Esse resgate, de certa forma, pressupõe retomar a própria trajetória de investigação.

A partir da década de 1990, durante o governo de Mário Covas, o estado de São Paulo foi marcado pelo início da implementação da onda neoliberal, especialmente no campo educacional ao qual demos ênfase. A rede pública de ensino da Educação Básica do Estado de São Paulo é pautada em transformações educacionais no âmbito das políticas públicas que regem o sistema de educação. Essa transformação é caracterizada por uma política educacional centrada na instituição de formas de controle e no gerenciamento do processo de ensino e

aprendizagem, com base em discursos empresariais para a construção de uma estrutura educacional eficiente, organizada por meio de um sistema de mensuração de resultados advindos de uma sistemática contínua de avaliações.

O discurso educacional do Estado de São Paulo se fundamenta no oferecimento de uma educação de qualidade, a partir dos documentos oficiais do estado. A qualidade educacional é alcançada por meio de uma gestão de resultados e da implementação de políticas públicas que se caracterizam por um direcionamento comum, sobretudo através da utilização do Currículo Paulista e dos materiais de apoio.

A rede que compõe esse processo de ensino e de aprendizagem é composta por esse emaranhado de competências, habilidades, conteúdos e objetos de conhecimento do Currículo Paulista. Há de se ressaltar que o Estado de São Paulo assume como principal característica o *Estado Avaliador*, enfatizando a gama de avaliações realizadas durante o ano letivo, a fim de mensurar o que o estudante aprendeu e a qualidade da Educação Básica da rede pública de ensino.

A mensuração ocorre de forma sistemática e contínua, por meio de avaliações denominadas internas e externas, que constituem o sistema de avaliação paulista.

As avaliações paulistas foram implementadas a partir da consolidação do ideário neoliberal. Observamos, ao longo dessa dissertação, que muitas avaliações tiveram sua nomenclatura alterada em virtude das trocas governamentais, mas a essência permaneceu a mesma – a mensuração. O auge da referida avaliação ocorreu quando houve a expansão da avaliação externa (larga escala) para todos os componentes curriculares, não se limitando mais aos de Língua Portuguesa e Matemática, como foi o caso de avaliações como a Prova Paulista e o SARESP. A parametrização das metas e o incentivo à sua superação ganham cada vez mais força e importância no campo educacional, especialmente no que diz respeito à política de Bonificação por Resultados.

Sob essa perspectiva, a qualidade educacional paulista possui uma forte tendência a estar a serviço da eficiência e produtividade, caracterizando-se pela racionalidade empresarial que se tornou a matriz ideológica dos discursos. Essa abordagem deriva de uma política educacional eficiente e produtiva, que oferece suporte às demandas que exigem novos padrões competitivos no mercado. A trama vai muito além do ensino e da avaliação de mensuração.

Aliás, a avaliação foi formulada por meio de tendências neoliberais, com forte ênfase na estratégia de mensuração de resultados do desempenho dos estudantes, seguida de uma “responsabilização” da escola e de seus profissionais pelos resultados obtidos. A avaliação deveria ser utilizada pelas escolas e seus sistemas de ensino para reorientar as práticas pedagógicas e possibilitar uma aprendizagem efetiva dos alunos. No entanto, “perderam-se” no

meio do caminho, ou melhor, o discurso está pautado nesse conceito, mas a prática se realiza de uma outra maneira.

Dessa forma, a avaliação assume as características de um dispositivo de controle dos sujeitos, ao passo que contribui para a formação da identidade dos mesmos, criando suas capacidades, induzindo técnicas/práticas de comportamento através das *tecnologias do eu*, e determinando suas competências por meio da regulação social, que se integra ao processo da escola.

Contudo, a avaliação está relacionada ao conhecimento e ao poder, através de técnicas de observação hierarquizadas e julgamentos normalizadores que possibilitaram a construção do poder disciplinar, da seleção, dos dispositivos de controle e de subjetivação que fazem parte da arte de governar, de uma forma que individualiza e normaliza.

Entendemos que parte da teoria foucaultiana é um eixo dessa dissertação para se pensar na avaliação e na educação no contexto da sociedade disciplinar, ou seja, na sociedade de controle. O pensamento de Michel Foucault, em sua continuidade, enfoca as problemáticas do biopoder, as subjetividades que são controladas e os ensaios de sujeitos na direção a uma ética de existência. Esses sujeitos são convidados a enfrentar as relações impostas pelos dispositivos de saberes, de poderes e de subjetividades, indo além da sombra que habita o âmbito escolar.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu para discutir as tendências neoliberais na avaliação no contexto da Educação Básica da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, especialmente ao aprofundar a compreensão da maquinaria escolar e de suas engrenagens de funcionamento. Através da avaliação, a escola tende a se configurar como uma instituição dedicada a compor uma conformação dos corpos e dos sujeitos, promovendo, também uma “subjetivação capitalista” que insere cada estudante no universo da produção mercantil. Temos a produção de corpos dóceis, prontos a obedecer e a produzir.

Na maquinaria escolar, o exame, ou seja, a avaliação, se transforma em um dispositivo de vigilância, segundo a analítica foucaultiana, e de punição, que proporciona a documentação do sujeito, pois promove a sua integração em uma rede de informações, o toma como objeto de análise, o transforma em um número, que o classifica, que o ranqueia e que reforça a ideia neoliberal de uma sociedade conservadora fidelizada pelo seu mecanismo de controle invisível.

Em síntese, pelas lentes do Pós-Estruturalismo e da filosofia da diferença, não podemos mais olhar para o sistema de avaliação paulista com a mesma inocência de antes. A avaliação educacional possui significados que ultrapassam os conceitos e as concepções aos quais as teorias tradicionais nos delimitaram.

Assim, a avaliação é relação de poder, é percurso, é conhecimento, é mensuração, é discurso, é dispositivo que potencializa as relações da nossa própria vida que emana poder, o qual está espalhado por toda a rede social. O poder se transforma, mas não desaparece.

Nessa perspectiva, podemos refletir e nos indagar: há tendências do neoliberalismo no campo educacional? Claramente identificamos a lógica do neoliberalismo nas concepções normativas, conceituais e pedagógicas, nas políticas públicas educacionais, através das intencionalidades que vinculam as políticas educacionais dos estados às diretrizes estabelecidas pelo governo federal. Tal identificação permite perceber a descentralização dos poderes e das responsabilidades.

Por fim, apresentamos algumas discussões e reflexões sobre as tendências neoliberais na constituição do Currículo Paulista e sobre o sistema de avaliação como um dispositivo de controle, principalmente como política pública. Outras discussões certamente ainda são necessárias e demandam a continuidade de demais investigações. Ao longo desta pesquisa, traçamos apenas um dos possíveis caminhos. A nossa se baseia na compreensão dos aportes que o pensamento de Michel Foucault pode trazer à pesquisa, marcada pela mais completa e permanente desconfiança sobre as verdades geralmente tomadas como dadas, tranquilas e naturais, escapando de qualquer enquadramento. Dessa maneira, nossas contribuições visam possibilitar o exercício do pensamento sobre a avaliação a que estamos condicionados.

REFERÊNCIAS

- ANDREAS, Peter. **Free Market Reform and Drug Market Prohibition: US Policies at Cross-Purposes in Latin America**, *Third World Quarterly*, v.16, n.1, 1995;
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad. Gilka Leite Garcia e Luciana Arche. Rio de Janeiro: DP&A, 2005;
- ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;
- BALL, S. J. B. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, dez. 2001. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/2001-ball-diretrizes-politicas-globais-e-relaes-politica-locais/58290010> . Acesso em: 01.out.2023;
- BANDEIRA, L. **As políticas Liberais e a crise na América do Sul**. Revista Brasileira de Política Internacional, 45 (2): 135-46, 2002. Publicado em [http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a07v45n2] Acesso em: 01 out. 2023.
- BERTOLDO, F. **A avaliação como dispositivo de subjetivação**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uces.br/xmlui/handle/11338/648> . Acesso em 09 out. 2023;
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. São Paulo, São Paulo, SP, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006;
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >. Acesso em 28 dez. 2023;
- BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. 4ª ed., São Paulo/SP: Politeia, 2023;
- CARVALHO, A.F., GALLO, S. **Repensar a educação: 40 anos após *Vigiar e Punir***. 1ª ed., São Paulo/SP: Livraria da Física, 2015;
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009;
- DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução: Mariana Nechar. São Paulo, SP: Boitempo, 2016;
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976;
- DELEUZE, G. **Foucault**. Lisboa: Veja, 1998;
- DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo, SP: Escuta, 2002;
- DELEUZE, G. **Foucault** (C. S. Martins, trad.). São Paulo, SP: Brasiliense, 2005 (Trabalho original publicado em 1986);
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Editora brasiliense: São Paulo, 2011;

DUARTE, A. **Biopolítica e sociedade de controle: notas para compreender o presente.** In: CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.) *Filosofia pós-metafísica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2005, p. 11-26);

ENGUITA, M. F. 2007. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.** In: P. A. A. GENTILI; T. T. da SILVA (orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis, Vozes, p. 11-29;

EWALD, François. **Foucault e a norma.** In: _____. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993;

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres.* Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. 232p;

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979;

FOUCAULT, M. *Omnes et singulatim. Tecnologias de si e outros textos afins.* Barcelona: Paidós Ibérica, 1991;

FOUCAULT, M. (1995). O sujeito e o poder. In P. Rabinow, H. Dreyfus, Michel Foucault: uma trajetória filosófica (V. P. Carrero, trad., pp. 231-248). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária;

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 14ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996;

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997;

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres.** 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998;

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999;

FOUCAULT, M. **Implicações filosóficas do curso: Situação do Curso.** In: A Hermenêutica do Sujeito. FOUCAULT, Michel. Tradução de M. A. da Fonseca e S. T. Muchail. Martins Fontes; São Paulo, 2004;

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005;

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978).** São Paulo: Martins Fontes, 2008a;

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b;

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

FOUCAULT, Michel. **A sociedade punitiva.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015;

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação. Introdução e conexões a partir de Michel Foucault.** 1ª ed., Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2009;

GALLO, Silvio. **Repensar a educação: Foucault.** Revista educação e realidade. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25420/14746>>. Acesso em 26 de novembro de 2023.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade**. Autores Associados, Campinas-SP, 2003;

GENTILI, P.A.A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Ed. Vozes, 1994.

HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Sobral, A. e Gonçalves, M.S. São Paulo/SP: Edições Loyola, 2008;

HERKENHOFF, J. B. Constituinte e Educação. In: RAPOSO, G. de R. A educação na Constituição Federal de 1988. **Jus Navigandi**, Teresina, n. 641, 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6574>. Acesso em: 01 out. 2023;

HIRAO, F. H. **O Chile não foi o laboratório do neoliberalismo**. Disponível em: <https://pas-sapalavra.info/2022/11/146603/>. Acesso em 07/09/2023;

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86;

MAGALHÃES, W. B. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Trajetória e Alterações no período de 1990 a 2021**. Dissertação de Mestrado, UFG, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12370>. Acesso em 08 nov. 2023;

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. **“Genealogia - Michel Foucault”**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2018. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. Acesso em 17/07/2024;

OLSSSEN, Mark. In defense of the welfare state and of publicly provided education. In: APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao Neoliberalismo**. tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 1996;

PAULANI, Leda Maria. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005;

POPKEWITZ, T. S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder**. In: T. T. Silva (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994;

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SÃO PAULO. SEE. Comunicado SE, de 22 de março de 1995, 1995. Diário Oficial do Estado, Seção I, São Paulo, 23/03/95.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista das Etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: SEDUC, 2019;

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista da Etapa Ensino Médio**. São Paulo: SEDUC, 2020;

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação CEE nº 155/2017**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2017/Delib-155-17.pdf>. Acesso em 26 nov. 2023;

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes de Referência para a avaliação: documento básico SARESP Ensino Fundamental e Médio 2009**. Disponível em: https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf Acesso em 10 agos. 2024;

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Secretaria Escolar Digital**, 2016;

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2000**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2001/lei.complementar-909-28.12.2001.html> . Acesso em 26 nov. 2023;

SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar nº 891, de 28 de dezembro de 2001**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/3928> . Acesso em 26 nov. 2023;

TEDESCHI, S.L.; PAVAN, R. **A produção do conhecimento em educação: o Pós-Estruturalismo como potência epistemológica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> >. Acesso em 03 dez. 2023;

VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. 1ª ed. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 1995;

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2ª ed., Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007;

VEIGA-NETO, A. e SARAIVA, K.S. **Educar como arte de governar. Currículo sem fronteiras** 11 (1), 5-13, 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 03 dez. 2023.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANEXO

Breve histórico do SARESP

A consolidação do SARESP como política pública perpassou por diversas mudanças desde a sua primeira aplicação. Faremos uma breve retrospectiva sobre os diversos nuances do SARESP, a partir de pontos históricos para o sistema educacional paulista.

Em 2007, com o intuito de torná-lo mais tecnicamente adequado a um sistema de avaliação em larga escala, os itens das provas foram pré-testados, o que proporcionou instrumentos com uma maior qualidade métrica. Houve também a adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do SAEB/Prova Brasil, permitindo que os resultados do SARESP fossem inseridos na escala do SAEB. Portanto, os resultados obtidos pelos estudantes paulistas nos dois exames, ao longo dos anos, tornaram-se passíveis de comparação.

Em 2008, a avaliação passou a abranger todas as áreas curriculares, alternando a periodicidade de sua aplicação anualmente. Todos os anos, são avaliados os componentes de Língua Portuguesa e Matemática e, anual e alternadamente, as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A partir de 2008, o SARESP contou com uma base curricular comum a todos os estudantes da Educação Básica da rede pública de ensino paulista, através da Proposta Curricular. Esse documento descreve as metas de aprendizagens desejáveis em cada área, bem como estabelece os conteúdos a serem desenvolvidos em cada série/ano, expresso na forma de competências e habilidades avaliáveis.

Com a consolidação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010), por meio dos materiais do *São Paulo Faz Escola*, utilizados pelos docentes, coube à Secretaria de Estado da Educação proporcionar a vinculação do SARESP ao Currículo.

Para proporcionar a vinculação necessária, foram construídas as referências que orientam e deram origem a Matriz de Referência do SARESP. Segundo o documento, sua mais importante finalidade consiste no “seu poder de sinalização de estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica” (São Paulo, 2009, p. 11).

No documento afirma-se que é fundamental a definição de uma Matriz de Referência com foco nas situações de aprendizagem e de ensino, assim, a avaliação pode oferecer indícios de modo indireto e inferencial, tendo em vista a ocorrência da aprendizagem efetiva. No item que discorre sobre as referências da avaliação, menciona-se que, em uma avaliação em larga

escala como o SARESP, é avaliada a evolução da “qualidade” do ensino público da Educação Básica do Estado de São Paulo, com base na indicação das competências e habilidades consideradas básicas para o desenvolvimento dos alunos em cada série/ano. Em continuidade, reafirma o objetivo da SEDUC/SP de “monitorar o desenvolvimento do plano de metas, vinculado à melhoria da “qualidade” da educação de maneira clara e objetiva, de tal forma a promover os ajustes necessários para que os alunos tenham acesso à construção dos conhecimentos a que têm direito” (São Paulo, 2009, p. 11).

Com a indicação das habilidades a serem avaliadas em cada série/ano, temos a orientação da elaboração das questões das provas a fim de que os instrumentos utilizados estejam a serviço do que realmente se deseja avaliar e mensurar em resultados.

Com relação à Matriz de Referência do SARESP, observemos a Figura 2, a seguir:

Figura 2. Relações entre habilidades, conteúdos e competências avaliadas e expressas nos níveis de desempenho da Escala de Proficiência do SARESP, nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.



Fonte: São Paulo (2009, p. 12).

Os vértices da Figura 2 contêm três aspectos fundamentais da Matriz de Referência. Trata-se da verificação dos conteúdos por intermédio do desenvolvimento das habilidades, a partir das quais é possível inferir o grau de proficiência das competências cognitivas desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de escolarização. A avaliação de competências, realizada por meio das habilidades associadas ao conteúdo em uma situação de prova, justifica-se pelo compromisso assumido pelo Currículo.

O propósito é caracterizado, segundo a Matriz de Referência, como:

[...] uma missão da escola, entendida como um lugar e um tempo em que competências fundamentais ao conhecimento humano são aprendidas e

valorizadas. Essas competências expressam a função emancipadora da escola, ao assumir que dominar competências é uma forma de garantir que houve aprendizagem efetiva dos alunos (São Paulo, 2009, p. 12).

Em síntese, os vértices indicam os elementos valorizados na Matriz e, por seus lados (esquerdo, direito e inferior), estão os objetivos (domínio de conteúdos básicos, considerados estruturantes relativos à Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e as modalidades de expressão de seus resultados (denominados níveis de desempenho). No centro do triângulo temos a avaliação, cuja função é observar e promover o cumprimento do compromisso social da escola com a aprendizagem efetiva de seus estudantes.

No que diz respeito às habilidades, segundo a Matriz de Referência, elas possibilitam inferir, através da Escala de Proficiência, o nível de domínio dos estudantes sobre as competências cognitivas, avaliadas em relação aos conteúdos dos componentes curriculares em cada ano/série. Dessa forma, os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às questões das provas.

As competências cognitivas são consideradas modalidades estruturais da inteligência, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver uma situação problema, de diferentes formas.

Apresentamos, na Figura 3, uma síntese das competências cognitivas avaliadas no exame do SARESP.

Figura 3. Grupos de competências avaliadas nas provas do SARESP e as funções (observar, realizar e compreender).



Fonte: São Paulo (2009, p. 15).

Os vértices do triângulo indicam os grupos de competências avaliadas e os esquemas cognitivo que lhe correspondem.

A Matriz de Referência representa um recorte dos conteúdos previstos no Currículo e destaca algumas competências e habilidades a eles associadas. Retrata as estruturas conceituais mais gerais dos componentes curriculares e dos alunos (como sujeitos do conhecimento), que se traduzem em habilidades específicas, responsáveis pelas aprendizagens. Portanto, a Matriz de Referência não pode ser confundida com o Currículo.

Outro ponto importante das mudanças ocorridas foi que, a partir da implementação do Currículo, da elaboração da Matriz de Referência e dos materiais didáticos do Estado de São Paulo, a SEDUC/SP, para atender aos objetivos propostos na política pública estadual, criou uma lógica para que as escolas trabalhassem o currículo de forma sistemática, visando atender à avaliação externa para obter os resultados esperados.

Destacamos que os anos de 2007 e 2008 foram marcados por uma intensa resistência dos docentes em trabalhar o Currículo e em utilizar os materiais didáticos como o *São Paulo faz Escola*.

Para tanto, a lógica criada pelo Estado, baseia-se no estabelecimento da relação entre a avaliação e o IDESP, criado em 2008, e deste com parte do bônus pago aos trabalhadores da educação. Logo, o bônus estava atrelado ao cumprimento das metas estabelecidas, quantificadas pelo desempenho obtido através da avaliação do SARESP, que culminava com os resultados do IDESP (constituído pelo desempenho em Matemática e Língua Portuguesa e o fluxo escolar).

A relação de poder que se percebe, consiste no fato de que, caso o docente não “cumprisse” ou “ensinasse” o que foi proposto pelo Currículo e pelos materiais didáticos, a probabilidade de os estudantes não alcançarem bons resultados na avaliação seria grande, já que o exame está baseado em um recorte do Currículo. Por conseguinte, não seriam “premiados” com o bônus devido ao não cumprimento da meta proposta.