

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 175

23 de novembro de 2020

ISSN 1068-2341

As Recomendações de Organismos Internacionais na Política Educacional Paulista

Luiz Carlos Novaes



Thiago Moreira Melo e Silva

Universidade Federal de São Paulo
Brasil

Citação: Novaes, L. C., & Silva, T. M. M. e (2020). As recomendações de organismos internacionais na política educacional paulista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(175). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4389>

Resumo: Este artigo analisa as repercussões das recomendações de organismos internacionais, com prioridade para o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na condução da política educacional paulista em curso. A hipótese é a de que ao longo de mais de duas décadas, e sob a égide de um mesmo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), a política educacional paulista tem se alinhado às orientações e recomendações internacionais no que diz respeito às políticas educacionais, especificamente aquelas relacionadas aos docentes da educação básica, produzindo discursos que operam no sentido de desqualificar o professor, a sua formação e o trabalho que este profissional realiza. A partir da análise de documentos produzidos por organismos internacionais e, também, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), concluímos que tal processo de desqualificação do estatuto socioprofissional dos docentes vem sendo engendrado ao longo de mais de duas décadas, fragilizando a imagem pública da profissão e fortalecendo estratégias de controle e

regulação do trabalho docente, bem como de mecanismos de responsabilização, por parte do Estado, com vistas à implantação de políticas gerenciais e performáticas.

Palavras-chave: Estatuto socioprofissional; Trabalho docente; Rede estadual paulista; Política educacional; Organismos internacionais

The recommendations from international organizations for São Paulo's educational policy

Abstract: This paper analyzes the repercussions of some international organization's recommendations for São Paulo's current educational policy. The prioritized discourses were those of: The World Bank Group (WBG); the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); and the Organization for Economic Co-operation and Development (OCDE). The hypothesis is that throughout more than two decades, and under the aegis of a single political party - The Brazilian Social Democracy Party (PSDB), the educational policy in São Paulo has been aligned with international recommendations and orientations in regards to educational policies, specifically those related to school teachers, reinforcing discourses that are aimed at disqualifying them, their formation and the work they carry out. From the analysis made on documents issued by international organizations and also those issued by the State's Department of Education (SEE/SP), it was possible to conclude that such a process to disqualify both socially and professionally the status of these teachers has been engendered for over two decades. This has made fragile the profession's public image and strengthened control and regulatory strategies over the work of teachers, as well as accountability mechanisms on the state's behalf aiming at the implementation of managerial and performative policies.

Keywords: Social and professional statute; Teaching work; São Paulo State network; Educational policy; International organizations

Las recomendaciones de organismos internacionales en la política educacional paulista

Resumen: Este artículo analiza las repercusiones de las recomendaciones de organismos internacionales, con prioridad hacia el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en la conducción de la política educacional paulista en curso. La hipótesis es que al largo de más de dos décadas, y bajo la égida de un mismo partido político, el Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB), la política educacional paulista se hay alineado a las orientaciones y recomendaciones internacionales en lo que respecta a las políticas educacionales, específicamente aquellas relacionadas a los docentes de educación básica, produciendo discursos que actúan en el sentido de descalificar al profesor, su formación y el trabajo que este profesional realiza. A partir del análisis de documentos producidos por organismos internacionales y, también, por la Secretaria de Educación del Estado de São Paulo (SEE/SP), concluimos que tal proceso de descalificación del estatuto socio profesional de los docentes tenga sido engendrada al largo de más de dos décadas, fragilizando el imagen público de la profesión y fortaleciendo estrategias de control y regulación del trabajo docente, así como de mecanismos de responsabilidad, por parte del Estado, con vistas a la implantación de políticas gerenciales y performáticas.

Palabras-clave: Estatuto socio profesional; Trabajo docente; Red estadual paulista; Política educacional; Organismos internacionales

Introdução

O presente artigo analisa como as recomendações realizadas por organismos internacionais (OI), tais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em âmbito mundial e regional, têm repercutido na esfera local, no plano do discurso e das ações presentes na documentação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)¹. Para tanto, propõe-se analisar parte do *corpus* documental produzido por essas instituições e que se referem às políticas educacionais que compreendam o recorte temporal dos anos 1980 e início dos anos 2000. Desta forma, para trabalhar com os documentos produzidos por esses organismos internacionais, é importante observar as recomendações de Shiroma, Campos e Garcia (2005), atentando ao que estes:

. . . dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem. Por isso, focamos não apenas um documento isoladamente, mas suas versões preliminares, textos complementares, assim como o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análises. (p. 427)

Os OI têm sido responsáveis não apenas por fazer recomendações e estudos a partir do que observam do cenário mundial, como também por disseminar a ideia de neutralidade acerca de uma série de medidas para os Estados Nacionais cumprirem. O discurso promovido por tais instituições tem legitimado ações e políticas educacionais na esfera local, regional e mundial.

Pretende-se com esse artigo demonstrar como o discurso que frequentemente a SEE/SP emprega em seus documentos para se referir ao magistério da rede estadual, está intrinsecamente fundamentado num discurso transnacional ligado às concepções presentes nos documentos dos organismos internacionais, no que concerne ao trabalho, formação, carreira docente e demais aspectos relacionados ao estatuto socioprofissional do magistério, numa perspectiva de desqualificação e responsabilização.

O artigo está dividido em três seções. Na primeira seção fazemos uma breve discussão acerca do processo de reforma do Estado, situando, assim, o caso brasileiro, e como tal reforma incidirá sobre o sistema educacional, nesse caso, na rede estadual de ensino do estado mais rico da federação, que é São Paulo. Tratamos ainda dos paradigmas oriundos da reforma neoliberal como base para a política educacional; nesse sentido, apontamos a ideia de qualidade como a principal questão justificadora das reformas educacionais no país, e em particular no estado de São Paulo, orientando políticas de caráter gerencial e performático. Na segunda seção, denominada *Com a “escola de cara nova”, “São Paulo faz escola”: a precarização e a regulação do trabalho docente como política educacional*, em uma clara alusão às duas maiores iniciativas de reforma empreendidas pela rede de ensino, apresentamos os pressupostos que orientam a educação pública paulista e seu alinhamento ao discurso de OI no que diz respeito aos docentes, sua formação e o trabalho que realizam, numa perspectiva de desqualificação e desvalorização. Na terceira e última seção, discute-se como o processo de desqualificação da formação docente constitui em um pilar importante do processo de desprofissionalização; assim, cotejando discursos dos OI aos emanados da SEE/SP, evidencia-se a convergência destes discursos na perspectiva de responsabilização do professor, desconsiderando outros fatores intervenientes.

¹ A partir de 2019 a Secretaria da Educação passou a adotar a sigla “SEDUC”, no entanto, no presente texto optou-se em manter a anterior “SEE/SP”.

As Demandas do Capital e a Reconfiguração do Aparelho do Estado

As mudanças proporcionadas e/ou vivenciadas pelo capitalismo em esfera mundial orquestraram transformações na maneira como o Estado passou a formular e implementar uma série de políticas nas mais diversas áreas de seu alcance. Conforme Barroso (2005):

A problemática da reforma e reestruturação do Estado constitui, principalmente, a partir dos anos 80 do século XX, um tema central do debate político, num conjunto alargado de países, em todos os continentes, e está na origem de medidas políticas e legislativas, muito diversas, que afectaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação. (p. 726)

Esse movimento detectado por Barroso é justificado por Oliveira (2012) como o resultado de duas grandes crises do capitalismo – a de 1929, denominada de “grande depressão”, e a segunda com a “crise do petróleo” na década de 1970 – que acarretaram, segundo a autora:

. . . uma profunda reforma dos Estados Nacionais e, conseqüentemente, de seus processos regulatórios. A nova forma de regulação estatal, que passou a vigorar após estas duas crises foram materializadas nas políticas públicas, dentre as quais estão as do campo educacional. (p. 21)

A autora destaca que ainda no final da segunda guerra mundial, em meados do século XX, sob a liderança dos Estados Unidos da América (EUA), 44 países reuniram-se para deliberar acerca de projetos voltados ao desenvolvimento econômico, e que esse encontro também daria origem a grandes instituições reguladoras no âmbito internacional.

Após a Conferência de Bretton Woods, outros organismos internacionais e reguladores também seriam criados, dentre eles a OCDE (1961). Na segunda metade do século XX, intensificou-se não apenas a atuação dessas instituições junto aos Estados, como também as políticas neoliberais que ganharam mais expressividade frente à atuação política, ao passo que o debate e as críticas ao *welfare state* recrudesciam.

Diante da crise do petróleo, as políticas do *welfare state* declinam e os neoliberais encontram, assim, terreno fértil para propagar sua doutrina como possibilidade de reerguer os países (Oliveira, 2012, p. 33). O neoliberalismo iria aparecer mais na atuação dos Estados a partir da década de 1970 e 1980, na Inglaterra, Alemanha Ocidental, Dinamarca e nos EUA (Harvey, 2008). Frente a esse processo, Frigotto ressalta que “. . . o neoliberalismo se apresenta como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-político e educativa à crise do capitalismo deste final de século” (1995, p. 79). Conforme o mesmo autor, para os adeptos ao neoliberalismo tais crises vividas pelo capital em âmbito mundial foram conseqüências da forte atuação estatal e dos elevados gastos em políticas sociais do *welfare state*, que oneraram os cofres públicos (Frigotto, 1995). Nesse sentido, para os neoliberais “. . . era o Estado quem estava em crise devido a sua ineficiência e descontrole fiscal e não o capitalismo” (Oliveira, 2012, p. 35).

A “crise do Estado”, na perspectiva reformista, estava associada ao modelo de desenvolvimento em curso no país, fazendo com que o Estado se desviasse de suas funções básicas em virtude de sua presença no setor produtivo; assim, era necessário redefinir o papel do Estado, minimizando a sua atuação na produção de bens e serviços para fortalecê-lo como promotor e regulador do desenvolvimento. A reforma do Estado promovida no Brasil na metade dos anos 1990, liderada pelo economista Bresser Pereira, naquele momento à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), defendeu mudanças radicais no padrão vigente de administração. Segundo Bresser Pereira, no documento produzido pelo ministério que liderava, era

necessário ultrapassar os modelos vigentes, fundados numa lógica patrimonialista e burocrática, e avançar rumo a um modelo de administração pública gerencial; assim, segundo o autor:

A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações . . . Em suma, afirma-se que a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins). (Brasil, 1995, p. 16)

Conforme apresentado por Bresser-Pereira, o Estado centralizador, investidor e responsável pelo *bem-estar social* do cidadão nos últimos anos deveria se tornar mais eficiente, competitivo, descentralizado, menos oneroso; no entanto, sem deixar de ocupar seu lugar de regulador. Sobre esse processo de reconfiguração do Estado, Maués (2011) aponta que:

O papel do Estado tem mudado em função das exigências do capitalismo internacional, que dele demanda agora um papel muito mais regulador do mercado do que provedor de bens necessários à sociedade. *A globalização tem exigido não mais um Estado-nação, mas um Estado transnacional que vai também autorizar e adotar regulações que serão supranacionais* [grifo nosso]. (p. 83)

A partir dessa dinâmica, e atentos a esse processo de reconfiguração do Estado, os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e a Unesco, sistematicamente passaram a publicar documentos contendo recomendações acerca de diversos temas no âmbito da política, economia, educação, entre outras temáticas de cunho social. No caso do sistema educacional, os documentos apresentados por estas instituições passaram a se ocupar de prescrições e recomendações aos Estados nacionais acerca dos mais diferentes aspectos da área da educação.

Leher (1999), na virada do século XX para o XXI, já sinalizava que a crescente atuação do Banco Mundial na área da educação tanto na África, Ásia e América Latina conferiu à instituição uma hegemonia nas diretrizes das políticas educacionais, na condição de um verdadeiro “ministério mundial da educação”. Ainda segundo o autor, a junção da assessoria técnica prestada pelo Banco, somada aos recursos emprestados para os países periféricos, atribuiu ao BM as condições de se tornar politicamente o maior centro mundial de informações sobre diversos países que estavam passando por processos de descolonização e sendo disputados entre os EUA e a URSS. Tais condições mencionadas por Leher (1999) permitiram ao BM superar a Unesco na condição de instituição mentora de projetos educacionais para diversos países do mundo, denotando, em alguns momentos, a existência não apenas de parcerias, mas também de tensões, dada as especificidades de interesses dos organismos por serem de cooperação técnica e/ou econômica. Sob o argumento de obter-se mais qualidade na educação os OI têm recomendado uma série de procedimentos e reformas a serem assimiladas e aplicadas pelos Estados nacionais ao campo da Educação. Em relação aos organismos internacionais, mais especificamente sobre o Banco Mundial, Warde e Haddad, (2003, p. 11) afirmam que as “ . . . suas orientações vão sendo universalizadas como um receituário único, independentes da história, cultura e condições de infraestrutura de cada um desses países”; trata-se, portanto, de uma tentativa de homogeneização e padronização dos sistemas educativos, a partir de vários elementos que os constituem. É pertinente a observação de Warde e Haddad, no entanto, Coraggio (2003) acrescenta mais uma questão, no que tange a consolidação de políticas homogeneizadoras do BM, de que “ao mesmo tempo, porém, há sinais de que outros atores também estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado” (p. 76). Nesse sentido, ressalta o autor que:

Sem admitir a eficácia dos atores locais, não se poderia explicar que, no Equador, a reforma educativa e a política de melhoria da qualidade da educação, financiadas pelo Banco Mundial, não incluem a educação indígena bilíngue enquanto na Bolívia ela foi considerada um componente central da reforma educativa também financiada pelo Banco. (Coraggio, 2003, p. 76)

Diante do exposto, é importante considerar que a simultaneidade com que vêm sendo empreendidas as reformas educativas nos distintos países e a homogeneidade discursiva que as envolve, não excluem do processo a participação e atuação de agente locais, plenamente interessados na implantação das reformas recomendadas pelo Banco. A atuação dos agentes locais, além de engendrarem uma rede de legitimidade, fomenta o processo de homogeneização da educação, visando facilitar a submissão dos sistemas de ensino às avaliações de resultados suscetíveis de comparação com outros sistemas, tanto na esfera local como em esfera mundial, o que termina resultando numa perspectiva de qualidade referenciada na lógica da eficiência e produtividade do mercado, da competição, em que a elevação dos índices produzidos tornam-se mais relevantes do que questões que podem emanar de outros referenciais de qualidade, como atesta Carvalho:

Uma escola que tenha como objetivo maior — e, portanto, como critério máximo de qualidade — a aprovação no vestibular pode buscar a criação de classes homogêneas e alunos competitivos, o que evidentemente impede a oportunidade de convivência com a diferença e reduz a possibilidade de se cultivar o espírito de solidariedade. Assim, as "competências" que definiriam a "qualidade" em uma proposta educacional significariam um fracasso — ou ausência de qualidade — em outra. (2004, p. 329)

É possível perceber, a partir da discussão feita por Carvalho (2004), quão relativa é a definição de qualidade, e, sobretudo no campo educacional, como essa questão, quando não bem definida, recortada e estruturada pode se apresentar como um território de especulação e disputa de poder. Segundo o BM, “... a qualidade da educação é deficiente em todos os níveis nos países de renda baixa e média. Os estudantes de países em desenvolvimento têm um nível médio de desempenho inferior ao prevalente nos países industrializados...”. (Banco Mundial, 1996, p. 3). Constatações como estas, oriundas de uma instituição com tamanho poder de indução, contribuem decisivamente para que as políticas educacionais implantadas nos sistemas de ensino da América Latina tenham, como paradigma de qualidade, as prescrições que os OI, dentre eles o BM, fazem com parâmetro nos sistemas educacionais dos países ricos membros da OCDE, em detrimento, como já lembrado por Warde e Haddad (2003), das especificidades das nações que estão seguindo suas recomendações.

A Unesco, já na década de 1980, salientava que a melhoria da educação não passava apenas pela expansão do acesso aos sistemas de ensino e chamava atenção para a importância de “... melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas de ensino através da revitalização e das reformas necessárias” (Unesco Declaração de Quito, 1981, p. 4, tradução nossa). Sánchez Londoño (2016) destaca que a partir desse encontro iriam “... emergir ou mesmo se reconfigurar no campo educacional conceitos como *qualidade, equidade, eficiência, eficácia, flexibilidade, descentralização, autonomia* [grifo nosso], entre outros, que começariam a figurar de maneira reiterativa e necessária nos discursos dos organismos internacionais” (Sánchez Londoño, 2016, p. 41).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), no início dos anos 1990, desenvolveu algumas diretrizes fundamentadas nas recomendações da Unesco, apresentadas na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (EPT), na Tailândia, com a justificativa de melhorar a atuação

de suas políticas educacionais em curso naquele momento. Para tanto, o MEC apresentou o Plano Decenal de Educação para Todos, que:

... foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do País [grifo nosso]. Todavia, a sua efetivação depende de esforço integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja, a União, os Estados e Municípios, as escolas, os professores e dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil. (Brasil, 1993, p. 5)

O Plano Decenal foi formulado com vistas a ratificar a posição do Brasil como signatário de tais princípios defendidos na Declaração de EPT/Unesco; o que nos permite observar um alinhamento do país, já no início dos anos 1990, às recomendações que também se encontram presentes nas concepções sobre educação de outros OI, como o BM e a OCDE.

A bandeira da qualidade tão alardeada pelas instituições internacionais, e pelos Estados nacionais em seus ministérios e secretarias, fomentou a criação, implantação e disseminação de uma série de mecanismos de regulação sobre a educação, como, por exemplo, as avaliações de desempenho, visando monitorar a qualidade da educação no sistema educacional. Frente ao contexto de cultura de avaliações e da inserção de medidas empresariais no funcionamento dos sistemas públicos de educação, é possível observar como “... os burocratas educacionais tomam emprestadas a ideologia e as técnicas de gerência industrial sem reconhecer o que pode e tem acontecido à maioria dos empregados na própria indústria” (Apple & Teitelbaun, 1991, p. 67), gerando, dessa forma, atribuições excessivas e descontextualizadas às equipes pedagógicas no interior das unidades educacionais. Para as escolas que apresentassem resultados baixo sucessivamente nas avaliações de rendimentos e qualidade o Banco Mundial nos anos 1980 já sugeria:

... publicar os resultados de testes comuns a todo o sistema, ou suspender o reconhecimento de escolas que não cumpram os requisitos necessários (sem necessariamente proibir a sua operação). No ensino secundário e superior, pode ser útil publicar os resultados das avaliações realizadas pelos formandos em todas as escolas, a fim de aumentar a conscientização sobre os tipos de resultados que os estudantes obtiveram². (Banco Mundial, 1986, p. 4, tradução nossa)

Essa recomendação do BM, bem como as que sucederam acerca desta temática, encontrou solo fértil em vários países da América Latina e tem efeito duradouro. O BM tem insistido que a avaliação da educação nacional deve incidir sobre aquilo que possa ser medido, mensurado, quantificado. No Brasil, o artigo terceiro do decreto 6904/07 afirma:

Art. 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (Brasil, 2007a).

² Como sugerido no Projeto de Lei nº 886/2011 apresentado na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), em 14 de setembro de 2011 pelo Deputado Estadual José Bittencourt, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), que obriga as Escolas Estaduais a divulgar, no portão de entrada ou em local de ampla visibilidade, cartaz com os resultados do Saresp.

Nas últimas três décadas vêm, de maneira crescente, consolidando uma tendência de avaliar o trabalho nas escolas numa perspectiva gerencial e performativa, como se o trabalho docente fosse equivalente ao de uma linha de produção industrial. Sobre a ideia de performatividade Ball (2002) discorre que é:

. . . uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou de mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. (p. 4)

A presença desta “tecnologia” no sistema educacional, principalmente quando falamos de redes públicas de ensino, tem contribuído para um forte processo de centralização dos sistemas educativos, a despeito da prevalência de um discurso de descentralização, frequentemente, e de maneira equivocada, entendido como sinônimo de desconcentração; bem como reforçado o controle do trabalho docente, estimulado as políticas de meritocracia e responsabilização, sendo esta última para Freitas (2013), sob a lógica neoliberal, estruturada por alguns elementos, a saber: testes para estudantes e eventualmente para professores também, divulgação pública do desempenho; recompensas e sanções. Ao se fazer a crítica ao modelo de responsabilização colocado em curso pelas políticas educacionais nos últimos anos, Freitas observa, dessa maneira, que “não se trata de desresponsabilização, mas de outras formas de responsabilização que existem, não tão verticalizadas, mas combinadas com ações horizontalizadas” (Freitas, 2013, p. 3). Assim observa o autor:

Há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc. Portanto, esta é uma situação que, à espera de soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema. Os governos não podem “posar” de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje. (Freitas, 2007, p. 975)

Ainda nesse sentido, Afonso (2018) ressalta que a utilização do termo “política de responsabilização” como sinônimo ou a tradução redutora e simplista de *accountability*, além de fomentar equívocos e ambiguidades, confere um viés pejorativo à ideia de responsabilização que não se restringi apenas ao paradigma intitulado como *accountability*, devendo o termo ser compreendido dentro de uma lógica estruturada nos elementos citados acima por Freitas, e não meramente como um sinônimo de responsabilização.

Tendo como referência este cenário que apresentamos, discutiremos, a seguir, como a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio de uma série de documentos e ações, propõe e promove um conjunto de reformas em sua rede de ensino, com vistas a obter melhores índices de desempenho a partir do parâmetro de qualidade referenciado na lógica de produtividade e eficiência oriunda do mercado.

Com a “Escola de Cara Nova”, “São Paulo faz Escola”: A Precarização e a Regulação do Trabalho Docente como Política Educacional

O movimento de implementação de avaliações de caráter gerencial e performático encontrou solo fértil na rede estadual paulista de ensino que, já dispendo de experiências existentes desde o

início dos anos 1990 (Bittar, 1998), passa a defender a importância da criação e implantação de um sistema mais moderno e mais objetivo de avaliação de desempenho para as suas escolas:

A avaliação . . . é condição “sine qua non” para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no conjunto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município, isto possibilitará à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. (São Paulo, 1995, p. 10)

Nesse sentido, em 1995 a SEE/SP criou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), passando a aplicá-lo em suas escolas a partir de 1996³, sob a justificativa de que tal medida iria:

Subsidiar a Secretaria da Educação na tomada de decisão quanto à política educacional . . . Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (São Paulo, 1996, p. 7)

Sobre o Saresp, Bauer (2006) aponta que após alguns anos de sua consolidação, ficaram em segundo plano as ações de subsídio ao trabalho realizado em sala de aula, passando a avaliação a dar prioridade ao controle do sistema por meio dos dados levantados. Concomitante a isso cabe ressaltar também o papel que esse tipo de avaliação tem ocupado no que tange a fundamentação do discurso de desqualificação do trabalho docente, posto em curso pelo Estado, alegando ser necessário melhorar a formação docente para obter-se mais qualidade na educação. Nesse sentido, a SEE/SP destaca que a baixa qualidade apresentada em sua rede é resultado do tipo de ensino que é ofertado para aqueles que conseguem permanecer no interior do sistema:

. . . a ineficácia do sistema não se manifesta, apenas, nas elevadas taxas de repetência e evasão. Há de se considerar, ainda, a precária qualidade do ensino recebido por aqueles que conseguem permanecer no sistema de ensino paulista. A enorme repercussão causada por estudo recente, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em colaboração com instituições internacionais, bem atesta este fato. Ao analisar o desempenho escolar de crianças de 13 anos, cursando da quinta à oitava série em diversos países do mundo, verificou-se que as nossas crianças só alcançaram desempenho superior às de Moçambique . . . A conclusão é só uma: o sistema educacional no Brasil e inclusive o de São Paulo – é um fracasso em termos de qualidade, mesmo para as crianças jovens que, de acordo com as escolas, alcançaram patamares desejáveis de desempenho. (São Paulo, 1995, p. 9)

³ De 1996 a 1998 o Saresp funcionou como avaliação de entrada (aplicada no início do ano, avaliando as séries anteriores); nos demais anos, como avaliação de saída (aplicada no final do ano).

O quadro apresentado acima pela SEE/SP em meados dos anos 1990, segundo o BM, era uma realidade comum em toda a América Latina e Caribe e, para a tentativa de superação de tal cenário, o Banco apontava que:

Pesquisas e experiências sugerem cinco áreas principais de investimento: o currículo, os materiais de aprendizagem, tempo de instrução, ensino em sala de aula e capacidade de aprendizagem dos alunos. Em vez disso, os países em desenvolvimento investiram principalmente em outras demandas consideradas pré-requisitos para o acesso: edifícios escolares e professores. (Banco Mundial, 1990, p. 14, tradução nossa)

Prossigue o documento:

Entre as questões que devem ser priorizadas estão a eficácia dos materiais de aprendizagem, o impacto do treinamento sobre o desempenho do professor, os resultados educacionais e efeitos de equidade nas estratégias de melhoria da escola, a eficácia da supervisão, a relação custo-eficácia de várias intervenções e o impacto de práticas educacionais alternativas. (Banco Mundial, 1990, p. 31, tradução nossa)

As recomendações enumeradas acima são facilmente mapeadas nas políticas educacionais do MEC ao longo dos anos 1990 por meio: 1) da criação de currículos prescritos pautados em habilidades e competências, previamente definidas por técnicos dos órgãos administrativos, a partir das demandas do mercado, vide os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); 2) do lançamento do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); 3) da alteração da carga horária na educação básica, de 180 dias para, no mínimo, 200 dias letivos, sem adoção de medidas substantivas que melhor qualificasse tal acréscimo de dias e 4) da formação docente concebida a partir das atividades (currículo) que devem ser desenvolvidas em sala de aula e dos resultados das avaliações de rendimento, atrelando, assim, a prática docente às competências e habilidades da matriz curricular engendrada pelo Estado, com vistas a melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, movimento este característico das reformas neoliberais nos anos 1990.

No sumário executivo do documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos” o BM novamente ratifica o argumento de que não é necessário novos investimentos em educação no Brasil, mas, o que o país carece, na verdade, é utilizar melhor e obter mais resultados a partir dos recursos já empregados no sistema educacional:

. . . gasto na educação não está produzindo os resultados esperados [grifo do autor]. O estudo põe em questão o nível atual do Brasil de gastos na educação pública e a meta proposta pelo governo de dedicar 7 por cento do PIB para a educação. Em primeiro lugar, o gasto público na educação do Brasil em 2007 (5,2 por cento do PIB) já estava acima da média de 4,8 por cento do PIB dos países da OCDE. Como a proporção da população em idade escolar é maior no Brasil que na maioria dos países da OCDE, isto era de esperar. Porém, o Brasil também gasta mais do que o México, Chile, Índia e Indonésia, que têm perfis demográficos semelhantes. Em segundo lugar, o PIB brasileiro está crescendo rapidamente. Mas em terceiro lugar, e mais importante, o Brasil está vivendo uma transição demográfica que terá um impacto notável sobre a população em idade escolar na próxima década. A redução projetada de 23 por cento no número de estudantes de ensino fundamental corresponderá a quase 7 milhões de assentos vazios nas escolas do país. Se o Brasil fosse seguir o exemplo coreano e manter o tamanho das classes constante durante este período, a força de trabalho docente do ensino fundamental se reduziria por mais de 300.000 (do número atual de 1,3 milhões) até 2025. Esta transformação

demográfica é uma bonificação para o sistema educacional e permitirá que os níveis atuais de gastos financiem uma grande melhoria na qualidade escolar. (Banco Mundial, 2010, p. 4)

Dessa forma observa-se que a melhoria da qualidade escolar para o BM e demais OI passa pela racionalização dos investimentos já em curso, mediante a uma queda no número de matrículas no futuro, e não e por novos financiamentos para suprir as demandas atuais. Na perspectiva do BM, o aumento da qualidade na educação não necessariamente tem como prioridade a melhoria das condições de trabalho dos professores, ou das estruturas físicas das escolas, ou ainda a redução do número de alunos por sala de aula⁴. Tal perspectiva já era apresentada pelo BM desde meados dos anos 1990, quando o banco afirmava que os fatores relevantes para a efetividade da aprendizagem no ensino fundamental (do mais importante ao menos importante) eram: 1) tempo de escolarização, 2) lições realizadas, 3) livros, 4) formação dos professores, 5) laboratórios, 6) remuneração dos docentes e 7) número de alunos por sala (Banco Mundial, 1996). É interessante observar que duas das principais demandas dos docentes atualmente, a remuneração e redução do número de alunos por sala, inclusive presentes nas reivindicações dos professores da rede estadual paulista de ensino durante a greve ocorrida em 2015, com duração de mais de 90 dias, bem como em suas mobilizações ocorridas em 2017, são as menos relevantes para o BM no que se refere à efetivação da aprendizagem do aluno e a uma melhor qualidade do ensino. Parece sintomático que a SEE/SP também não considere isso relevante.

Sobre o debate expansão *versus* qualidade e eficiência, sob a égide dos *slogans* “gastar melhor” e “fazer mais”, a SEE/SP, em meados dos anos 1990, já criticava e destacava que o processo de expansão da rede estadual de ensino tinha sido decorrente da tentativa da ditadura civil-militar ocorrida no Brasil (1964-1985) de usar tal medida como forma de negociação política, o que gerou um aumento da rede sem “... nenhum cuidado com um planejamento criterioso, baseado em um mapeamento capaz de identificar as reais necessidades de ampliação da rede física” (São Paulo, 1995, p. 8). O documento, além de fazer as críticas à forma como a rede se expandiu, também fez apontamentos acerca de como o sistema vinha sendo administrado:

Especificamente no caso da Secretaria da Educação, a tentativa de atender às novas necessidades educativas sem *modernização dos mecanismos gerenciais* [grifo nosso], acabou por desorganizar a máquina administrativa que é, hoje, obsoleta e incapaz de servir de instrumento para as novas políticas que se fazem necessárias⁵. (São Paulo, 1995, p. 8)

Diante do exposto, e ainda sublinhando a relevância de primar pela qualidade frente ao quadro de expansão vivenciado pela rede estadual de ensino, a SEE/SP ressaltava o quanto se fazia mister promover uma reforma no sistema que introduzisse novos dispositivos de gerenciamento e

⁴ A Central Brasileira de Notícias (CBN), uma rede brasileira de rádio, publicou em 07 de agosto de 2018, em sua página na internet a seguinte notícia: “Escolas estaduais de SP têm mais alunos por sala que o resto do Brasil”. A matéria levou em consideração os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com relação ao número de alunos por sala nas seguintes etapas: ensino fundamental e médio. Disponível em: < <http://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/203333/escolas-estaduais-de-sp-tem-mais-alunos-por-sala-q.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

⁵ Vale ressaltar que essas mesmas críticas estavam sendo formuladas no mesmo período em âmbito nacional, no que tange a máquina federal, como já apresentamos, na ocasião do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e da reforma do aparelho do Estado liderada pelo então ministro do Bresser-Pereira a frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

implantasse uma avaliação que pudesse verificar o desempenho e eficiência do trabalho realizado na rede:

Para atender adequadamente às demandas de um Estado com um perfil moderno, industrializado, ágil na absorção dos novos modelos de produção e das novas tecnologias, as últimas administrações deveriam ter investido maciçamente num sistema de prestação de serviços públicos moderno, racional, bem como equipado, eficiente e bem remunerado, *de modo a atrair profissionais capacitados e comprometidos com a prestação de um serviço de boa qualidade, notadamente no que se refere àqueles do setor educacional* [grifo nosso]. (São Paulo, 1995, p. 8)

Buscando reverter esse quadro formado por “ações sem planejamento” e com “profissionais de baixa qualidade” na área da educação, conforme apontado pela SEE/SP, algumas medidas reformistas foram implementadas em meados da década 1990, como o caso da progressão continuada e a estruturação da rede estadual de ensino em ciclos. Por meio de um discurso de justiça social, e sem muitos investimentos financeiros, ao estilo de “fazer mais com menos” recomendado pelo BM, corrigiu-se significativamente as distorções no fluxo anual de alunos, gerando, conseqüentemente, uma economia com os gastos em Educação. O sucesso de tais medidas, como o modelo de progressão continuada implantado na rede paulista, não recebeu aprovação de diversos pesquisadores do campo da Educação que tratam da progressão continuada, como é o caso de Freitas (2007):

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos. (p. 973)

A crítica de Freitas (2007) não representa uma apologia à reprovação, pelo contrário, o autor aponta, como fizeram Bourdieu e Champagne (apud Bourdieu, 1998) em relação à escola francesa, que o processo de eliminação foi diluído e estendido no tempo; dessa forma, a exclusão vai se processando ao longo da trajetória escolar, permitindo aos excluídos potenciais habitarem a escola e, de maneira branda, serem excluídos, ainda que tenham concluído o processo de escolarização.

As medidas efetivadas pela SEE/SP vieram ao encontro do processo de reorganização da rede, iniciado em 1995, imbuído de teorias que fundamentavam a ideia de que para uma escola com mais qualidade era imprescindível organizá-las com menos etapas de ensino⁶. Sobre as críticas feitas ao seu projeto de progressão continuada, a SEE/SP destacava que:

⁶ A reorganização da SEE/SP ocorrida em 1995 se deu nos termos do Decreto nº. 40.473/95. Um novo processo foi iniciado em 2015 por meio do Decreto nº 61.672/15 que “Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas”; na prática, resultaria de forma imediata no fechamento de 94 escolas em todo o estado de São Paulo e na reorganização de centenas de unidades, deslocando estudantes e profissionais para outras unidades quando preciso. Esse processo fomentou a ocupação de mais de 200 escolas no estado pelos estudantes, que contrários as medidas

Essa medida altera radicalmente o percurso escolar e, como resultado, a forma pela qual os alunos nele se movimentam: se antes, ao final de cada ano letivo, aprovava-se ou reprovava-se os alunos com base no desempenho alcançado, espera-se agora, que a escola encontre maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e interciclos. (São Paulo, 2000, p. 6)

Dessa forma, a racionalização dos recursos materiais e financeiros da rede, bem como a implantação de medidas gerencialistas, que iriam colocar ainda mais a unidade educacional e seus docentes como principais responsáveis pelo fracasso escolar, foram se materializando de forma que o movimento reformista fosse visto como consensual e em prol de uma conjuntura “melhor a todos”. Concomitante a esse processo, também foi fortalecida a imagem de que o professor contrário à progressão continuada apenas não queria perder suas prerrogativas acerca da aprovação/reprovação dos estudantes, o que lhe conferia um *status* de autoridade.

Sobre as críticas geradas em decorrência do processo de implantação da progressão continuada, a SEE/SP informava que:

Razões fortes justificam essa conduta, de forma que constitui crítica leviana acusá-la de pretender baratear o ensino, desvalorizar professores, negligenciar alunos. Ao contrário. Agora, mais do que nunca, espera-se que os professores monitorem constantemente os avanços e as dificuldades encontradas por seus alunos, oferecendo-lhes suporte e reforço escolar sempre que surjam problemas. (São Paulo, 2000, p. 7)

A SEE/SP salientava, ainda, que a partir da implantação de tal medida é que . . . o professor passa a atender melhor a sua clientela, quando reconhece ser ele o especialista em aprendizagem: não o psicólogo, não o neurologista, não o fonoaudiólogo. Um professor competente e ciente dessa competência leva, inevitavelmente, os alunos a se apropriarem dos conteúdos escolares. Deixa de haver, portanto, qualquer motivo a justificar a retenção. Queremos dizer, com isso, que progressão continuada, em essência, não se refere à eliminação da repetência, mas, sim, ao fato de ser ela desnecessária quando se conta com um ensino efetivo e conseqüente, promotor de aprendizagens. (São Paulo, 2000, p. 10).

Se, por um lado, o magistério estadual paulista, a partir da consolidação do programa *Escola de Cara Nova*, que teve como eixos principais a implementação do Saresp (1996) e da progressão continuada (1998), vivenciou a desqualificação de seu papel no processo de aprendizagem, por meio da implantação da progressão continuada vinculada profundamente à avaliação externa; por outro, iria novamente vivenciar a redução de sua autonomia e sofrer novas regulações em seu exercício a partir da implantação do programa *São Paulo faz Escola* (SPFE) em 2007. Tal programa prescrevia e apresentava um currículo oficial e unificado a ser seguido em toda a rede estadual de ensino, que teve sua elaboração sem a participação da comunidade escolar. Com a prescrição de um currículo oficial, cuja matrizes já nasceram alinhadas às da avaliação (do Saresp), a SEE/SP justifica que “. . . o sucesso desse projeto deve estar refletido na aprendizagem dos alunos, uma vez que é ela que representa a qualidade do ensino oferecido pela escola” (São Paulo, 2008, p. 35). Sobre como verificar tal processo, a secretaria ressalta que:

da SEE/SP, buscavam abrir dessa forma mais canais para o diálogo e a participação da comunidade escolar frente a esse cenário.

A partir da definição do currículo foi possível estruturar ações de monitoramento e gestão da rede de ensino, de formação contínua de professores e de especialistas, de estruturação do material didático de apoio a gestores e professores, além dos referenciais para avaliação institucional e da aprendizagem. (São Paulo, 2010, pp. 6-7)

Nesse sentido, é com base nos índices apresentados pela avaliação externa, vinculada ao currículo oficial, que a SEE/SP tem aferido a qualidade de seu sistema de ensino como de baixa qualidade e justificado uma série de medidas com vistas a elevar seus índices de qualidade nas escolas estaduais. Dentre essas medidas e programas podemos destacar o *Programa de Qualidade da Escola (PQE)*, criado sob a justificativa de monitorar anualmente os índices de produtividade das suas mais de 5 mil escolas:

Para realizar esta tarefa, o Programa de Qualidade da Escola avalia anualmente cada escola estadual paulista de maneira objetiva, a fim de acompanhar a qualidade do serviço educacional prestado, e propõe metas para o aprimoramento da qualidade do ensino que oferecem, a partir do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) – indicador que mede a qualidade das escolas [grifo nosso]. Assim, o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista. (São Paulo, 2017a, p. 1)

O documento segue destacando ainda que:

Atualmente, uma das maiores demandas sociais é a melhoria da qualidade da educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, o Programa de Qualidade das Escolas (PQE) do Governo do Estado de São Paulo e o movimento da sociedade civil “Compromisso Todos Pela Educação” (TPE) se constituem em mobilizações que buscam atender a essa demanda essencial⁷ [grifo nosso]. (São Paulo, 2017a, p. 6)

No trecho acima é patente como as recomendações dos organismos internacionais, e seu entendimento acerca do conceito de qualidade, materializam-se nas políticas educacionais do estado de São Paulo, mediadas pelos agentes e instituições atrelados a uma rede de legitimidade, como no caso do TPE, em detrimento da participação do magistério, de suas entidades de classe e de outros segmentos da sociedade civil e não apenas o empresariado. A rede de legitimidade opera quando os atores envolvidos buscam desenvolver meios diversificados “... para ampliar as fronteiras do campo educacional, ocupando para isso posições nos campos jornalísticos e político, consubstanciadas em capital estatal, formando assim a rede de legitimidade”. (Ricardo Filho, 2005, p. 19). Com relação aos atores envolvidos no campo educacional, Ricardo Filho (2005) destaca que a ideia de *rede de legitimidade* faz-se relevante ao passo que “... permite visualizar, mediante as

⁷ O lançamento do Programa Educação – Compromisso de São Paulo apresentado no dia 15 de Outubro de 2011, bem como a resolução SE 03 de 2013, podem ser compreendidos no âmbito da materialização das recomendações feitas pelos organismos internacionais e pelo empresariado dos mais diversos segmentos do capital, para as políticas educacionais de Estado de São Paulo, assim como no decreto federal nº 6.094/07 intitulado “Plano de Metas do Todos pela Educação”, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O cenário a que fazemos referência nos permite observar o quanto os interesses do mercado e de uma agenda global, representados em parte, pelo TPE, estão arraigados no contexto de produção das políticas educacionais, independentemente do partido político ou da esfera de atuação, seja ela federal, estadual ou municipal.

trajetórias acadêmicas de seus participantes, de que forma essa rede se estruturou e quais estratégias são utilizadas para disputar lideranças no campo educacional” (Ricardo Filho, 2005, p. 138).

A rede de legitimidade tem a função de validar o discurso, principalmente o de qualidade, mas, também, de construir consensos, entre eles, de que a qualidade na educação tem relação direta com a eficiência e produtividade; como argumenta Gentili (2002), trata-se de convencer que uma educação de boa qualidade acaba produzindo um “estoque de saberes e conhecimentos”, qualificando individualmente o sujeito para uma atuação mais competitiva na esfera econômica. Pautada nessa lógica de eficiência e produtividade ininterrupta e progressiva é que a SEE/SP tem formulado suas políticas educacionais, bem como monitorando o trabalhado dos docentes via análise de índices como apresentados na tabela 1:

Tabela 1

Série histórica do Idesp com a média estadual para o período de 2008 a 2017

Etapa de ensino/ano	Anos										Variação
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	
EF/5º ano	3,25	3,86	3,96	4,24	4,28	4,42	4,76	5,25	5,40	5,33	+2,08
EF/9º ano	2,60	2,84	2,52	2,57	2,50	2,50	2,62	3,06	2,93	3,21	+0,61
EM/3ª série	1,95	1,98	1,81	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25	2,30	2,36	+0,41

Nota. EF – Ensino Fundamental / EM – Ensino Médio

Concomitante ao processo de medição da produtividade das escolas por meio do Idesp, a SEE/SP projeta anualmente novas metas que devem ser alcançadas pelas escolas, compreendendo o processo educativo e social dessa forma como um ciclo contínuo e isento de refluxos. Além das metas anuais fixadas pela secretaria, existem também algumas projeções que cada etapa de ensino deverá alcançar até 2030, conforme observado na tabela 2:

Tabela 2

Idesp de 2017 para o ensino fundamental e médio e projeção para 2030

Etapa de ensino	Idesp 2017	Meta Idesp 2030
EF/5º ano	5,33	7,0
EF/9º ano	3,21	6,0
EM/3ª Série	2,36	5,0

Sobre as metas e o período fixado para atingi-las, a SEE/SP informa que:

Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação. Para que o Estado possa cumprir tais metas, foram atribuídas metas anuais para cada escola, considerando sua distância da meta de longo prazo. . . . *Por um lado, escolas com baixos valores de IDESP têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com valores de IDESP mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças, na rotina das escolas com baixos indicadores geram avanços muito maiores do que para escolas que já apresentam indicadores*

elevados [grifo nosso]. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas. (São Paulo, 2017a, p. 7)

No cenário apresentado pela SEE/SP, é perceptível o quanto sua projeção para atingir as metas apresentadas acima se assemelha à lógica empresarial que não aceita retrocesso ou queda na produção e, sobretudo nos lucros, além de tratar a educação como algo meramente previsível e quantificável.

Dentre os sucessivos programas para a educação que a SEE/SP tem apresentado, encontra-se, também, o programa *Gestão em Foco*, proposta direcionada à melhoria dos índices de aprendizagem da rede estadual paulista de ensino, intitulado de Método de Melhoria de Resultados (MMR), articulado ao segundo pilar do programa *Educação – Compromisso de São Paulo*. Sobre os objetivos do MMR, a SEE/SP ressalta que o:

objetivo é promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas Diretorias de Ensino e escolas. Visando auxiliar as equipes das Diretorias de Ensino e das escolas na implementação do MMR, foi elaborado este documento com orientações voltadas para a prática de cada uma das etapas do Método. O foco desse guia é na implementação do MMR para melhoria dos resultados do IDESP nas escolas. No entanto, os passos definidos são perfeitamente aplicáveis nas Diretorias de Ensino e no nível central. (São Paulo, 2017b, p. 9)

A implantação do MMR demonstra-se bem afinada com as recomendações do BM, que compreende o “treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho” (Banco Mundial, 2014, p. 57) como imprescindível a um sistema que busca por mais qualidade e eficiência. Segundo Silva (2001), uma das principais características do pensamento neoliberal, sobretudo na educação, é transformar problemas de ordem política e social em questões técnicas, como aponta o autor:

Nessa operação, os problemas sociais – e educacionais – não são tratados como questões políticas, como resultado – e objeto – de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforços por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe corresponda. (Silva, 2001, p. 19)

Neste cenário, onde o Estado relativiza sua participação na educação sem abrir mão de seu papel de regulador e avaliador, observa-se também o processo de responsabilização da equipe pedagógica na escola, sobretudo dos professores, concomitante à cobrança pela produção de melhores índices. Esse movimento termina por promover duras críticas à formação docente e o quanto esta prejudica a qualidade na educação, uma vez que defende a ideia do “papel fundamental dos professores como um elemento chave para o desenvolvimento de uma educação de qualidade” (Unesco, 2007, p. 25). Para os organismos internacionais, professores bem preparados, eficientes e produtivos são responsáveis pelo sucesso de um sistema educacional de qualidade, ainda que outros fatores não sejam contemplados, conforme nos apresenta o BM:

Os antecedentes familiares dos estudantes (nível educacional dos pais, situação socioeconômica e condições em casa, tais como acesso a livros) permanecem o fator mais forte na previsão de resultados do ensino. Um conjunto crescente de pesquisas confirma a importância de políticas para proteger a nutrição, saúde, estimulação cognitiva e desenvolvimento sócio-emocional dos primeiros anos de vida. *Mas na última década as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores* [grifo nosso]. (Banco Mundial, 2014, pp. 5-6)

Ao deslocar a responsabilidade do insucesso da aprendizagem exclusivamente aos professores, os OI abrem precedentes para questionar a formação e a prática docente quando estas não estão de acordo com as expectativas presentes nas metas de qualidade dos planos ou políticas educacionais vigentes para o sistema. Em nome da busca e manutenção da bandeira que supostamente une a todos, a qualidade da educação, é que estas instituições passam a apresentar recomendações direcionadas aos docentes no intuito de que estes alcancem o rendimento esperado pelos sistemas de ensino.

A (Des)Qualificação da Formação Docente como um dos Pilares para a Desprofissionalização

Como demonstra a historiografia da educação brasileira, o país já passou por várias reformas educacionais, com impactos significativos sobre o sistema educacional, principalmente as empreendidas a partir de 1920, como destaca Nagle (2001), onde as transformações socioeconômicas marcaram um movimento de grande entusiasmo pela educação. O fato é que no centro da maioria das reformas sempre esteve o professor, tendo seu trabalho interpelado e sob permanente suspeita por não atender, com eficiência, o que se esperava dele numa sociedade sempre em vertiginosa mudança ao longo do tempo; como afirma Hargreaves (1998) “... o tempo não é apenas um constrangimento objetivo e opressivo: é também um horizonte, subjetivamente definido, de possibilidade e de limitação” (p. 105).

Nesse sentido, o papel do professor é permanentemente reconfigurado e, desse processo, vimos emergir de modo mais acentuado, a partir dos anos 1990, um discurso de (des)qualificação do profissional da educação que não se limita apenas à titulação do docente ou à sua formação inicial, mas, sobretudo, pauta-se na *performance* do professor em assimilar ou não as recomendações oriundas da reforma em sua prática pedagógica.

Para Fernández Enguita (1991, p. 41) o termo profissionalização pode ser compreendido como a “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho”, sendo o conteúdo oposto, segundo o autor, a proletarização, ou ainda, conforme Evangelista; Shiroma (2003), a desprofissionalização. Como desprofissionalização compreende-se aqui o processo de “profissionalização” empreendido pela agenda neoliberal junto a políticas de Estado, que distancia-se da perspectiva colocada por Fernández Enguita (1991), e que materializa-se por meio de ações combinadas como: avaliação de desempenho atrelada à remuneração, política de bonificação, regulação da formação continuada, exames de certificação de competências, incentivos à docência e exames para ingresso na carreira (Evangelista & Shiroma, 2003). Nesse sentido, analisando as políticas educacionais de cunho neoliberal implantadas na transição do século XX para o XXI no Brasil, Shiroma (2004), ressaltava que a:

... ênfase sobre a profissionalização não era uma tendência apenas nacional. Nas duas últimas décadas a profissionalização docente assumiu lugar de destaque na política

educacional de inúmeros países, aparecendo na agenda política e econômica da América Latina e de organismos internacionais como o Banco Mundial . . . (p. 115)

A partir dessa agenda a regulação sobre a carreira e o trabalho docente recrudesceram, sendo ambos permeados mais regularmente e em grande escala pelas recomendações dos organismos internacionais. Como podemos observar abaixo:

Os professores mais eficazes parecem ser aqueles que têm um bom conhecimento da matéria e um vasto repertório de técnicas de ensino. A estratégia mais eficaz para garantir que os professores tenham um conhecimento adequado do assunto é contratar profissionais com formação e conhecimento adequados demonstrados na avaliação de desempenho⁸. (Banco Mundial, 1996, p. 8, tradução nossa)

O mesmo documento segue abordando a formação docente e a insuficiência desta para a atuação na educação básica:

Pesquisas indicam que em muitos países o nível geral de conhecimento específico dos professores é insuficiente ao nível primário. Por exemplo, na Índia menos da metade dos professores da quarta série podem responder corretamente a 80% das perguntas das provas de conhecimento de matemática de seu curso. (Banco Mundial, 1996, p. 91, tradução nossa)

Concomitante ao discurso de que os professores são mal preparados, o BM ressalta a atuação do magistério e seus sindicatos como um desserviço à educação e obstáculo às “novas mudanças”. Em sua avaliação acerca do andamento da reforma nos países em desenvolvimento econômico, o BM destaca que “... em todos os países, as formas tradicionais e arraigadas de ação e interesses adquiridos tornam difícil introduzir mudanças” (Banco Mundial, 1996, p. 15, tradução nossa). E prossegue classificando o magistério e seus sindicatos como avessos às mudanças na área educacional, afirmando que “... nos sistemas de educação e de gestão prevalece frequentemente a proteção aos interesses dos sindicatos de professores, estudantes universitários, das elites e do governo central, e não a dos pais, das comunidades e dos pobres [grifo nosso]” (Banco Mundial, 1996, p. 16, tradução nossa). Ainda discorrendo acerca da dimensão do magistério e de seus sindicatos em muitos países, o BM salienta que:

Quando os governos não chegam a um acordo com os poderosos sindicatos centrais com relação às condições de trabalho dos professores, a ação coletiva pode perturbar a educação e às vezes resultar em uma greve política, como tem ocorrido na Bolívia, no Peru e em outros países nos últimos anos. (Banco Mundial, 1996, p. 153, tradução nossa)

Em um documento publicado dezoito anos depois o BM prossegue com as mesmas críticas:

Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. *Eles têm um histórico de uso efetivo de influência*

⁸ Vale ressaltar que em 2010, por meio da Portaria Normativa nº14, o MEC instituiu o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Embora o mesmo não tenha se consolidado ainda, o ministério já acenava para sua plena sintonia junto às recomendações dos organismos internacionais desde a década de 1990. No âmbito da SEE/SP o estabelecimento de avaliações como pré-requisito para contratação de professores temporários se deu nos termos da Lei complementar (L.C) 1.093/2009 e para professores concursados por meio da LC nº 1.094/2009 que estabelecia novas etapas de avaliação para os candidatos já aprovados no concurso público.

eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses [grifo nosso]. (Banco Mundial, 2014, p. 47)

Para a Unesco, conforme documento produzido no âmbito do Projeto Principal de Educação (PPE) para América Latina, os sindicatos não devem convergir com os governos apenas quando estão de acordo com as questões econômicas da categoria, mas também em outras situações que se apresentam como melhores planos para os sistemas educativos, ainda que não envolvam ganhos econômicos aos professores (Unesco, 1993). Vinculando a formação do docente, dita deficitária, à existência da baixa qualidade da educação, a Unesco desqualifica não apenas os professores e seus sindicatos como também suas reivindicações profissionais e credenciais simbólicas:

Existem permanentes demandas salariais, já que a maioria dos professores contratados diz ter o nível de aptidão requerido para ensinar. Os baixos rendimentos dos alunos contradizem essa declaração, mas não existe um método efetivo para avaliar a habilidade profissional de cada docente em relação aos padrões requeridos para cumprir a função docente. (Unesco, 1996, p. 44, tradução nossa)

Ainda sobre a formação docente, segundo a Unesco, de “... uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (Unesco, 2001, p. 159). Pactuando desta mesma perspectiva, o BM diz que “todas as evidências disponíveis sugerem que a qualidade dos professores na América Latina e no Caribe é a limitação para um progresso de nível de classe mundial dos sistemas educacionais da região” (Banco Mundial, 2014, p. 50).

Para Evangelista e Shiroma (2007), o discurso de desqualificação do BM com relação aos docentes fundamenta-se em dois tipos de argumento:

De um lado, argumenta-se que o professor é corporativista, obsessivo por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra. De outro, que é incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo – em última instância – por seu desemprego. (Evangelista & Shiroma, 2007, p. 536)

No âmbito da reforma não há espaços para divergências ou construções coletivas, apenas para execução do que foi recomendado e, para tal feito, todos devem se unir e formar um verdadeiro consenso, como podemos observar abaixo:

A reforma da educação tem tido um bom começo em países bem diferentes, como Bolívia, Gana, Guiné, Índia, Jordânia, Maurício, Moçambique, República Dominicana, Romênia e Tailândia, porque os interessados têm participado na colaboração e aplicação das reformas. Na Bolívia e na República Dominicana, o PNUD tem financiado mecanismos de consulta para fomentar a criação do consenso nacional em torno da reforma da educação. Em ambos os casos, o sindicato dos professores, os representantes dos pais e os principais partidos políticos aprovaram um documento de política sobre a reforma e um programa de investimento público concomitante, que se apresentou com êxito nas reuniões de doadores, incluindo o Banco Mundial. (Banco Mundial, 1996, p. 155, tradução nossa)

Evangelista e Shiroma (2007) chamam a atenção sobre os motivos que levam os organismos internacionais a buscarem construir um consenso em torno da educação:

... construir consensos em torno da centralidade da Educação é fundamental e o empenho justifica-se pela nobreza de sua finalidade, a educação para todos. Empresários e Estado defendem escola pública para todos, para o povo, em especial para os pobres, para os futuros trabalhadores, para os consumidores e para os sobrantes. Importa realçar que educação para todos não significa educação pela qual todos aprenderiam. Contrariamente, significa que todos deveriam passar alguns anos da sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para aquisição de competências para o trabalho. (Evangelista & Shiroma, 2007, p. 538)

Shiroma, Garcia e Campos (2011), ao estudarem o processo da reforma educacional, destacam que esse movimento tem se imposto de tal maneira que questioná-lo muitas vezes fica difícil, haja vista a rede de legitimidade construída pelo movimento reformista, o que o torna quase que uma “conversão pela liturgia da palavra”, referindo-se provavelmente à discussão de Bourdieu sobre linguagem autorizada, ou seja, dando a ideia de algo que está acima de questionamentos, um consenso, um pacto, sendo possível apenas aderi-lo e não contestá-lo. Sobre a forma de participação permitida pelos organismos internacionais aos agentes sociais, Gentili lembra que:

Os “atores sociais” são convidados para um jogo fraudulento. Um bom exemplo disso é a consulta acerca da reforma especificamente pedagógica. De fato, quando a comunidade educacional é convocada a “participar”, espera-se que concorde de forma cega com parâmetros ou conteúdos básicos de um milagroso currículo nacional, previamente definido por comissões de especialistas locais ou estrangeiros. (Gentili, 2002, pp. 66-67)

Em meio ao cenário da reforma educacional, o papel reservado ao professor é o de “protagonista” apenas se este aderir ao consenso e pautar sua prática pelas diretrizes oriundas da reforma, caso contrário, o lugar ocupado será o de suspeição e desqualificação.

Cabe ressaltar que os recorrentes apontamentos feitos pelos organismos internacionais acerca da formação deficitária dos docentes legitimaram e fomentaram a criação de centros de formação de professores capazes de regular e moldar a formação e atuação desses profissionais, facilitando a implementação de políticas educacionais; exemplo disso em São Paulo foi a criação da chamada Rede do Saber, posteriormente integrada à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”⁹ (Efap)¹⁰. Sobre a formação inicial e continuada dos professores, o PPE em suas constatações já apontava que “... a limitada idoneidade dos formadores de docentes e das modalidades de formação constituem razões

⁹ Criada em 2001, a Rede do Saber é uma das maiores redes públicas de videoconferências com finalidade pedagógica da América Latina. Em 2009, a Rede do Saber passou a integrar a (Efap), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), que oferece cursos de formação continuada aos 270 mil funcionários da SEE-SP, presentes nos órgãos centrais e vinculados, em 91 diretorias de ensino e em 5.300 escolas.. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=183>>. Acesso em: 13 jul 2017.

¹⁰ A partir de 2019 a Secretaria da Educação passou a adotar a sigla “Efape”, no entanto, no presente texto optou-se em manter a anterior “Efap”.

adicionais para sustentar que se vive um momento de crise nos centros de formação docente” (Unesco, 1991, p. 22, tradução nossa).

O cenário de crise na educação, como decorrência da insuficiente e precária formação docente, conforme defendido pelos OI, tem tornado as políticas educacionais voltadas para os docentes uma prioridade, como destaca a OCDE:

Políticas para professores têm alta prioridade em agendas nacionais. As mudanças econômicas e sociais de grande alcance em andamento deram à escolarização de alta qualidade uma importância nunca antes vista. As exigências com relação às escolas e aos professores vêm-se tornando mais complexas ... Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições. Melhorar a eficácia e a igualdade da escolarização depende, em grande medida, da garantia de que pessoas competentes queiram trabalhar como professores, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a ensino de alta qualidade. (Ocde, 2006, p. 7)

Sobre a formação docente, sua relevância, formas e condições a serem ministradas, a OCDE aponta que:

O desenvolvimento profissional não integrado na escola, como conferências, seminários, cursos e oficinas, especialmente aqueles que ocorrem fora da escola onde os professores estão empregados, deve ser limitado, uma vez que estão associados a baixos níveis de impacto relatado na instrução. (Ocde, 2015, p. 4, tradução nossa)

Segundo o BM, após a contratação dos professores, tanto os que foram submetidos a exames como os que não foram, faz-se necessária uma formação continuada, dirigida, de acordo com os parâmetros dos órgãos de educação. E para que isso se efetive “... cada vez mais, os ministérios (e as secretarias de educação no Brasil) estão criando institutos de formação de professores no serviço para controlar diretamente o conteúdo e a implementação do desenvolvimento profissional dos professores” (Banco Mundial, 2014, p. 38). Dessa forma, podemos constatar que a formação continuada valorizada é justamente a oferecida no âmbito da escola, uma vez que esta formação, segundo a OCDE e o BM, pode ser melhor incorporada à prática docente, ou seja, melhor direcionada às diretrizes presentes nas recomendações dos organismos internacionais. Nesse sentido, é possível observar o quanto a perspectiva da desconfiança, desqualificação e responsabilização, tanto dos centros formadores de docentes quanto dos professores em exercício, aparecem já nos anos 1990 em documentos do MEC como causa da baixa qualidade na educação:

... com frequência, se verifica – mesmo dentre aqueles professores com titulação mais elevada – que muitos demonstram ter pouco domínio de partes importantes das disciplinas que lecionam. ... Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira. (Brasil, 1993, pp. 23-24)

Não diferente dos organismos internacionais, nos documentos do MEC observa-se também a presença de um discurso contraditório que, ao mesmo tempo em que banaliza as credenciais docentes, também elege os professores como chave para uma educação de qualidade:

Todo projeto pedagógico depende das condições objetivas que a política pública oferece e da competência, compromisso profissional e consciência ética de todos os profissionais envolvidos. *No caso dos professores, esses fatores tornam-se mais cruciais, porque é ele ou ela quem estabelece os vínculos, orienta as ações e, junto com as crianças e os adolescentes, determina o ritmo do processo de aprendizagem. Não será exagero dizer que o professor é a alma do processo educativo* [grifo nosso]. (Brasil, 2007b, p. 45)

Frente ao movimento que constrói a imagem do professor como “solução e problema”, o MEC vai legitimando suas intervenções nos sistemas educacionais, uma vez que os profissionais que atuam nesses sistemas são vistos como incapacitados para elaborar tal processo. Seja pela falta de professores, ou, ainda, pelos que já atuam nos sistemas educacionais serem considerados ineficazes:

... há um enorme déficit de professores capacitados para a alfabetização e para o ensino das operações matemáticas básicas, nas séries iniciais. As deficiências do ensino básico de matemática são extremamente preocupantes e não se devem, apenas, à ausência de metodologias adequadas. *A verdade é que um grande número de docentes que trabalha nas séries iniciais não possui o domínio mínimo de matemática, indispensável ao ensino* [grifo nosso]. (Brasil, 1999, p. 134)

Diante das sucessivas constatações dos organismos internacionais acerca da existência de um cenário de crise na formação docente e das dificuldades de se realizar uma intervenção direta nos centros de formação de professores, tal qual a SEE/SP almejava, prescrevendo a formação inicial dos profissionais da educação, foi que a secretaria criou uma escola de formação para os docentes de sua rede. Vale lembrar que escolas de formação para professores, centros de treinamento ou lugares para a realização de testes de novos métodos e técnicas não são experiências recentes na educação brasileira. Em uma solenidade de formatura das alunas que concluíram os cursos do Instituto de Educação de Belo Horizonte, realizada em 1956, o então presidente da República e paraninfo das turmas, Juscelino Kubitschek (1957), anunciou:

É com prazer que assinalo, neste particular, os esforços do ilustre Governador Bias Fortes, em cuja recente mensagem ao Legislativo Estadual se pode ler que, mercê de entendimentos celebrados com a Universidade de Yowa, professores mineiros, selecionados pelo mérito, ali irão beneficiar-se de *cursos de aperfeiçoamento* [grifo nosso], e, de volta, deverão orientar a *Escola de Demonstração Experimental* [grifo nosso] que se criará para treinamento do pessoal docente. ... Tenho estado atento para que não falte a Minas, cujas necessidades tanto conheço, o mais amplo apoio da União. Assim, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, contribuirá de modo substancial para o funcionamento, em Belo Horizonte, de um *Centro de Pesquisas Educacionais, destinado a promover o aprimoramento de métodos e técnicas* [grifo nosso]. (Kubitschek, 1957, p. 142)

Apesar das seis décadas que separam a experiência mineira da atual experiência paulista, e resguardados os diferentes contextos de influência e de prática das políticas envolvidas, parece que estão preservadas as intenções de se criarem “centros de formação” para professores em exercício. Com a escola de formação, a secretaria iria intensificar seu controle sobre o perfil de ingresso e do trabalho docente a ser realizado, haja vista que com a criação da Efap pelo governador José Serra (2007-2010), por meio do decreto de nº 54.297 de 05 de maio de 2009, os cursos da escola de

formação seriam “obrigatórios para os candidatos a ingresso no Quadro do Magistério Público da Secretaria da Educação, nos termos da lei” (São Paulo, 2009a, p. 1). O curso da EFAP ministrado aos docentes ingressantes, tem como objetivo, sobretudo, instrumentalizar o professor para trabalhar como o currículo oficial da rede, (con)formá-lo de acordo com as novas diretrizes postas em curso pela SEE/SP.

Sobre esse material empregado no programa SPFE, diz a secretaria:

... tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. *O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos* [grifo nosso]. Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre ... *O Caderno do Professor auxilia os mais de 240 mil docentes da rede estadual de ensino de São Paulo no preparo das aulas e no desenvolvimento das atividades com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio* [grifo nosso] ... *A ação auxilia na qualidade do ensino, pois propicia o mesmo nível de aprendizado para todos os alunos da rede estadual paulista* [grifo nosso].¹¹

Ao compararmos a descrição feita acima pela SEE/SP com os documentos produzidos pelos organismos internacionais, nota-se o quanto o material do SPFE está alinhado às proposições dessas instituições. Para o BM o material pedagógico utilizado pelos docentes, pode surtir efeito e aumentar o rendimento escolar, quando são “bem estruturados”.

Os guias do professor, quando estão bem integrados com o livro didático ou com outros materiais de instrução, podem ter um impacto na aprendizagem do aluno. São particularmente eficazes os guias que incluem (A) informações sobre o que ensinar e como ensiná-lo; (B) diagnósticos e testes para ajudar os professores a monitorar a aprendizagem dos alunos e resultados dos testes; (C) estratégias para o gerenciamento da sala de aula; e (D) sugestões de atividades de classe. (Banco Mundial, 1990, p. 17, tradução nossa)

Michael Apple (2012) alerta para o risco que se corre ao se estruturar, manter e reproduzir um currículo padronizado, homogêneo, em que os alunos não consigam se enxergar, um currículo onde os alunos sejam invisíveis. Apple (2012) ressalta ainda o quanto é importante a mobilização do magistério para que esses conteúdos, bem como a estrutura do currículo, sejam construídos com a participação dos professores de forma democrática, sem perder de vista as lutas dos movimentos sociais que historicamente foram excluídos desse processo. O autor salienta a importância de se pensar criticamente sobre o currículo:

... quando recebi meu “treinamento” (formação) para dar aula nessas escolas e regiões pobres de minha cidade, todas as disciplinas que eu tomei tinham um sufixo “para professores”: matemática “para professores”, história “para professores”, etc. Nós como alunos de formação de professores éramos vistos como se não tivéssemos um cérebro – educados para seguir à risca os livros didáticos. Éramos ensinados a transmitir educação, ou como Paulo Freire dizia, reproduzir uma educação bancária. Nós como professores lutávamos em torno do conteúdo do

¹¹ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

currículo porque de outra forma não poderíamos sobreviver como professores, e nós tínhamos cérebro. (p. 5)

Além dessa regulação exercida, via documentos e materiais produzidos pela SEE/SP aos gestores nas escolas, a partir do SPFE foi atribuído o relevante papel na fiscalização com relação ao processo de implantação da reforma; para tanto, a SEE/SP redigiu alguns manuais intitulados “*caderno do gestor*” para a orientação. Organizado em quatro volumes, a secretária da educação na época, Maria Helena Guimarães de Castro, na apresentação do volume 1, assim se dirige aos gestores escolares:

Caros gestores,

Este ano será um “divisor de águas” para a educação paulista. Começamos o ano com uma proposta curricular organizada e integrada, em que os gestores terão um papel muito importante. Caberá a vocês a divulgação e a implantação em suas escolas da Proposta Curricular. (São Paulo, 2008, p. 1)

E conforme explica Maria Inês Fini (2009), coordenadora geral da proposta curricular da rede estadual de ensino:

O *Caderno do Gestor* corresponde a orientações para a gestão do currículo na escola e tem a finalidade específica de apoiar professores coordenadores, diretores de escola, professores coordenadores da oficina pedagógica e supervisores de ensino em assuntos diretamente vinculados ao exercício da função gestora. Aborda temas relevantes para a rotina das escolas ao mesmo tempo em que orienta as práticas para a implementação da nova proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Compõem o conjunto de documentos para os gestores quatro cadernos anuais com agendas de trabalho, também de periodicidade bimestral. (Fini, 2009, p. 63)

Apesar de o “caderno do gestor” ser dirigido aos diretores, vice-diretores e aos coordenadores, ao analisarmos o texto presente nos quatro volumes é patente o quanto o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) ocupa um lugar estratégico do ponto de vista da SEE/SP para a implantação da reforma, conforme ratificado na resolução SE nº 88 de 19 de dezembro de 2007 em que, segundo a secretaria, “... a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e ... os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política ...” (São Paulo, 2007, p. 1). Ainda sobre a mesma perspectiva apresentada acima, Maria Inês Fini assim se dirige aos PCP:

... Não é tarefa fácil transformar o discurso em prática. Serão inúmeras as tensões encontradas. A escola tem uma cultura própria e grandes problemas em seu entorno. O Professor Coordenador terá de enfrentar as resistências, contando com o apoio irrestrito de seus diretores e supervisor. Cabe também à Secretaria esse apoio e, nesse sentido, este Caderno e outras ações vêm auxiliá-lo a conseguir êxito em sua nova empreitada. (São Paulo, 2008, p. 6)

Como se pode constatar, a proposta do SPFE ainda estava em sua fase inicial e de implantação, o que demandava apoio de toda a comunidade escolar. Embora o trecho acima não faça referência alguma diretamente aos professores, ao lermos que “*O Professor Coordenador terá de enfrentar as resistências, contando com o apoio irrestrito de seus diretores e supervisor*”, surge a questão: quem representa essa resistência ou obstáculo? Mais à frente, o documento continua discorrendo acerca

dos possíveis focos de resistência à proposta, sem, no entanto, nomear diretamente quem são esses sujeitos opositores:

O ambiente contrário, não aos significados da Proposta Curricular, muitos deles consensuais, mas à forma como são propostos e a quem os propõem, pode ocasionar uma luta dentro da escola pela manutenção de ideias, conhecimentos e posições tradicionais, por falta de articulação entre os *agentes* [grifo nosso]. A falta de um tempo de discussão, pode criar uma hostilidade em relação às ideias divulgadas, ou pior, os *agentes* [grifo nosso] podem elogiar a Proposta Curricular, mas não aprofundarem suas concepções, ajustando-as às práticas já existentes. *O ato de comunicar uma proposta deve ser compreendido como um momento único de produção de textos que busca gerar significados para a mudança de ideias e atitudes* [grifo nosso]. (São Paulo, 2008, p. 7)

Tanto no trecho destacado quanto no próximo é patente a forma como a SEE/SP anula a figura do professor quando utiliza o termo “agente” em lugar de “professor”. O discurso presente no documento refere-se à implantação de uma proposta curricular, mas o docente/professor não é citado. O texto opera com a ideia de que a proposta não sofre resistência docente no que diz respeito aos princípios e, se houver, estará limitada à forma de proposição e aos propositores, cabendo ao professor coordenador convencer os *agentes* do caráter inovador do programa. Nesse sentido, a proposta curricular vai sendo apresentada, mas sem citar o profissional que irá trabalhar com ela:

A Proposta Curricular, como qualquer outro texto, tem histórias que as precedem e as seguem. O ceticismo dos *agentes* [grifo nosso] ao receberem a Proposta deve ser considerado como um argumento real. *Muitos dirão “ai vem mais um pacote, um texto que eu já li e já sei o final* [grifo nosso]”. Os *agentes* têm razão, e a História da Educação no Brasil pode exemplificar esse argumento. Como fazê-los acreditar que as mudanças propostas serão de fato produtivas? O Professor Coordenador, para rebater esse argumento, deve estar informado sobre as ações “práticas” da Secretaria, e usar essa informação para convencer os *agentes* [grifo nosso] de que a Proposta Curricular é, antes de tudo, uma Proposta Política que apoia os movimentos inovadores escolares e que aposta na possibilidade de desenvolvimento da autonomia escolar. (São Paulo, 2008, p. 9)

Na continuidade de sua orientação ao PCP acerca de como proceder frente à apresentação da proposta curricular, o documento destaca que a proposta compõe “... um plano político para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas do Estado de São Paulo. *“Ela é válida, portanto, para todas as escolas que compõem o sistema estadual de ensino. Esse, provavelmente, é seu principal argumento* [grifo nosso] ...” (São Paulo, 2008, p. 29). Ou seja, é uma proposta de natureza institucional para ser implantada no sistema educacional, onde a organicidade do magistério não tem sua posição reconhecida ou legitimada. O que se evidencia, dessa forma, é o antagonismo entre os formuladores das políticas educacionais no âmbito da SEE/SP com os professores. Gramsci (1989) afirma que quando não é possível ocorrer o “consenso espontâneo” as mudanças são impostas por meio de “coerção estatal”, pela força física ou legal. O trecho abaixo, além de prescrever como os PCP deveriam conduzir a implantação do currículo, também denota a percepção do magistério projetada pela SEE/SP:

O tempo do professor é precioso e deve ser totalmente dedicado às atividades de sala de aula. Um conselho: evite as burocracias. Os professores vivem em clima de “panela de pressão”. Importante nesta etapa é implantar a Proposta Curricular,

identificar as tensões e *criar consensos* [grifo nosso]. Separar claramente o que é desejável e o que é viável. (São Paulo, 2008a, p. 31)

Ao analisarmos o caderno do gestor, verificamos ainda o quanto as políticas de formação de professores e de unificação do currículo presentes no SPFE buscam legitimar suas ações nos resultados das avaliações externas e na suposta baixa qualidade da formação docente, conforme visto a seguir:

Os indicadores das avaliações externas (Saeb, Saesp, Pisa) sobre o domínio dos alunos desses saberes são desalentadores. . . . Os alunos têm direito de aprender. Esse é o lema da atual política. Esse deve ser o lema de sua escola. . . . A Proposta Curricular tem seus princípios estabelecidos em pilares pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais que refletem as pesquisas, as teorias e as necessidades educacionais. Evidente que a assimilação desses princípios demanda muito conhecimento sobre a função social da escola. *Vale aqui lembrar a insuficiente formação dos professores nas áreas citadas, o que fará com que o Professor Coordenador encontre na escola muitas opiniões de senso comum, com uma reflexão pouco sistematizada sobre a educação pública* [grifo nosso]. (São Paulo, 2008, p. 31)

Diante do exposto, torna-se evidente o quanto os docentes da rede estadual paulista de ensino estão fora do padrão de qualidade empregado e tão anunciado pela SEE/SP. Novamente aqui observamos o movimento de desqualificação da formação docente e a desvalorização do estatuto socioprofissional dos professores, com vistas a legitimar e criar um âmbito de (con)formação, bem como um amplo consenso em prol dos pilares da reforma, minimizando, dessa maneira, qualquer movimento de resistência.

Em busca da construção de um consenso na escola, o documento ressalta ao PCP que “não é hora de antagonismos [e que] a capacitação em serviço e as várias ações previstas pela SEE/SP procurarão ajudá-lo a superar esse caráter formativo do professor” (São Paulo, 2008, p. 31). Por fim, cabe perguntar: se a SEE/SP considerasse que a formação dos PCP fosse adequada e compreendesse como relevante o papel autônomo das equipes pedagógicas na escola, seria de fato necessária a produção de quatro volumes de manuais direcionados aos gestores, prescrevendo, passo a passo, como deveriam conduzir suas ações no âmbito institucional? Parece, portanto, não serem apenas os professores os alvos da desconfiança da SEE/SP¹².

Dessa forma, o lugar destinado aos profissionais do magistério, sejam eles coordenadores pedagógicos, diretores e, sobretudo, professores, têm sido o da suspeição, da fiscalização e da tutela de seu trabalho. Os argumentos para tal medida, como já temos observado, vão desde a desqualificação da formação e da prática docente até denúncias de oportunismo, devido ao ingresso na carreira do magistério ter ocorrido em muitos casos, segundo os organismos internacionais, em consequência destes profissionais não terem conseguido acesso a outra profissão melhor. Essas perspectivas, das quais as instituições internacionais lançam mão para explicar e intervir no trabalho docente, vão ao encontro ainda de um magistério que deveria pautar-se pela vocação, como atesta a Unesco:

¹² Além do controle sobre o trabalho docente e do PCP, a SEE/SP tem limitado ainda mais a ação dos diretores, sobretudo os ingressantes, que a partir do concurso realizado em setembro de 2017 irão ser submetidos à Avaliação Especial de Desempenho e a Curso Específico de Formação, conforme previsto na LC nº 1.256/2015. Para uma melhor compreensão acerca da repercussão dos organismos internacionais e da regulação da SEE/SP sobre a atuação dos gestores ver Sanchez Londoño (2016).

Poucos dos professores em exercício escolheram a educação movidos pela sua vocação e interesse pessoal, a maioria ingressou no magistério porque não acessou outras carreiras ou postos mais prestigiosos (não foram aceitos ou não tentaram), ou porque desejam uma atividade que tome menos tempo que a jornada habitual das pessoas que trabalham [grifo nosso]. Esta forma de ingresso de professores é prejudicial já que o magistério é uma atividade complexa que requer um alto nível de conhecimento e habilidades. (Unesco, 1996, p. 46, tradução nossa)

O texto é carregado de preconceitos. Ao destacar que poucos professores estão no magistério de fato por vocação, e atribuir as dificuldades vividas pelos profissionais do magistério na realização de seu ofício à sua falta de dom ou vocação para tal, o documento caminha a largos passos em direção à desprofissionalização do trabalho docente. Vale destacar ainda que, de acordo com o documento, o magistério foi a opção que restou para a maioria que não conseguiu ingressar em carreiras mais prestigiadas. A ideia de que o magistério toma menos tempo é equivocada, pois, como já amplamente discutido, poucas profissões têm o horário de trabalho estendido, com atividades em casa, como é o caso da docência.

Ao mesmo tempo em que o Banco Mundial destaca a importância de se motivar os professores, também apresenta recomendações acerca de como o Estado deve proceder para não onerar tanto suas finanças com contratação e salários de docentes:

As escalas de remuneração da função pública são muitas vezes baseadas na titulação, e os professores são tipicamente incluídos na função pública. Assim, os países enfrentam uma situação difícil: se elevarem os níveis educacionais dos professores, eles incorrem em obrigações financeiras severas, as quais terão que pagar. Esses países deveriam considerar separar as escalas salariais dos professores das escalas da função pública com base na titulação. (Banco Mundial, 1990, p. 5, tradução nossa)

Sobre o desempenho dos professores o BM indica que:

Nos países em desenvolvimento, a carreira dos professores e o progresso salarial raramente dependem do desempenho. Os salários tendem a ser vinculados às escalas salariais da função pública, com aumentos concedidos com base nos certificados e na antiguidade. Assim, existem poucos incentivos para que os professores tenham bom desempenho. Escalas de carreira ligadas às escalas salariais redesenhadas podem ter um impacto positivo na motivação do professor. (Banco Mundial, 1990, p. 25, tradução nossa)

Passadas mais de duas décadas o trecho a seguir nos permite observar a continuidade das críticas do BM com relação à falta de cobrança das políticas educacionais por um melhor desempenho do trabalho docente como condição para progressão funcional na carreira, bem como para a elevação das escalas salariais:

Baixos padrões para o ingresso no magistério; candidatos de baixa qualidade; salários, promoções e permanência no emprego desvinculados do desempenho; e frágil liderança escolar têm produzido baixo profissionalismo na sala de aula e fracos resultados na educação. (Banco Mundial, 2014, p. 50)

Concomitante ao processo de desvalorização do estatuto socioprofissional, notadamente marcado pela desqualificação da formação e perda de autonomia, consolidou-se também um plano de carreira nada atrativo e favorável às demandas do magistério paulista. Na ocasião do lançamento de uma nova configuração da tabela de progressão salarial para os professores e de um aumento

salarial de 45% escalonado em quatro anos (2011-2014), que segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) mal conseguiu repor parte das perdas existentes em decorrência da inflação acumulada dos últimos anos, e muito menos possibilitar um ganho real, o secretário da educação à época, Herman Voorwald, disse que “essa política salarial e as previsões para o plano de carreira são a proposta do Governo de São Paulo para dar os passos iniciais decisivos visando colocar a Educação de nosso Estado entre os melhores sistemas de ensino do mundo nos próximos anos” [grifo nosso] (São Paulo, 2011, s/p). Partindo das pretensões da SEE/SP de se inserir dentre os “melhores sistemas de educação do mundo” elaboramos a seguir a tabela 3 comparando os valores pagos aos professores de alguns países da OCDE, com o piso nacional no Brasil, e para um professor de educação básica II (PEB II)¹³ na SEE/SP:

Tabela 3

Salário mensal de professor em início de carreira em 2014

Países da OCDE, Brasil e estado de São Paulo	Salário em início de carreira	Tempo de trabalho em dias no ano de 2014
Alemanha	US\$ 4.298,66	193
Canadá	US\$ 3.292,58	183
Finlândia	US\$ 2.679,97	187
Japão	US\$ 2.341,75	201
México	US\$ 1.420,08	200
Média dos países da OCDE	US\$ 2.585,66	183
Brasil: Piso nacional do professor	US\$ 722,12	203
Brasil: SEE/SP	US\$ 1.028,03	203

Nota: i) Média anual da moeda estadunidense (Dólar) no Brasil em 2014 foi de R\$ 2.35; ii) O documento Education at Glance apesar de apresentar relevantes dados sobre os países membros da OCDE, não trás dados específicos sobre a jornada docente em horas trabalhadas, mas apenas em dias letivos.

Se as recomendações dos organismos internacionais têm se pautado nas políticas educacionais dos países da OCDE, as condições de trabalho e os salários que têm sido propostos para os professores da América Latina destoam muito desse princípio. Concomitante às precárias condições de trabalho existentes atualmente para o magistério, os organismos internacionais sinalizam para a necessidade de se promover uma transição no magistério substituindo os professores que estão próximos da aposentadoria por outros mais novos, mais motivados e, sobretudo, melhor preparados.

Ainda que o contingente de professores que está na iminência de se aposentar seja expressivo a ponto de gerar preocupação com uma possível falta de professores para algumas das etapas de ensino da educação básica, tal contexto também é visto como uma ocasião de mudança, de acordo com a OCDE:

. . . embora a experiência e as habilidades de professores mais velhos devam ser substituídas quando estes se aposentam, diversos países têm atualmente uma *oportunidade única para moldar a força de trabalho docente* [grifo nosso] e beneficiar-se das mudanças substanciais que ocorrerão. (2006, p. 8)

¹³ Professores habilitados para ministrarem aulas para discentes entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 1º a 3º série do ensino médio.

Uma vez moldada essa força de trabalho, o entendimento acerca de “trabalho docente” deve levar em conta que “... *um professor é definido como uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimentos, atitudes e habilidades determinadas para estudantes matriculados em um programa educacional*” [grifo nosso] (Ocde, 2006, p. 25). Nesse cenário, onde os elementos oriundos da reforma tornam-se cada vez mais presentes no cotidiano das escolas, também se observa a configuração esperada acerca do papel que o professor e, conseqüentemente, da natureza do trabalho docente nos sistemas de ensino. Como aponta a Unesco:

O papel do profissional caracteriza-se pela capacidade de atender problemas de aprendizagem específicos de cada aluno ... liberar o tempo que agora dedicam a aspectos rotineiros e enfatizar na avaliação e organização de tratamentos diferentes. Isto leva a modificar o foco tradicional posto nos processos de ensino por um novo foco nos de aprendizagens. (1993, p. 23, tradução nossa)

Busca-se, assim, aquele perfil de “professor reformado”, apontado por Ball (2005). Diante dessa necessidade de “transformação” do trabalho docente, e também do professor, a defesa pela formação continuada preconizada pela reforma também emerge dentre as discussões que permeiam o texto. Segundo o documento, “as reformas servem para melhorar a formação dos docentes e mudar os sistemas de capacitação, já que nos últimos anos têm-se desenvolvido diversos programas de capacitação de professores que não têm apresentado resultados efetivos” (Unesco, 2002, p. 13, tradução nossa).

Embora a resistência do magistério às mudanças fomentadas pelas reformas educacionais seja propositalmente apresentada pelos organismos internacionais apenas como um micro poder do qual os docentes não querem abrir mão, para não ter que rever seus métodos e posturas diante dos alunos, o que está em jogo é bem maior que isso; diz respeito ao controle sobre seu próprio trabalho, que os professores tentam manter. Como aponta Apple (1991):

À medida que os empregados perdem o controle sobre seu próprio trabalho, as habilidades que eles desenvolveram ao longo dos anos se atrofiam. Elas se perdem lentamente, tornando, portanto, ainda mais fácil para a administração controlar uma parte ainda maior do trabalho de alguém porque as habilidades que fazem com que a própria pessoa seja capaz de planejá-lo e controlá-lo não estão mais disponíveis. (p. 65)

O controle externo e exacerbado sobre o trabalho e sobre o trabalhador forja novas formas de lidar com a profissão, novas subjetividades, fazendo com que o profissional, nesse caso o professor, esteja sempre se perguntando acerca da importância do que faz, da necessidade de sua ação e do alcance de seu trabalho tendo em vista o estabelecimento de altos padrões laborais e de regulação externa. No caso do docente, geralmente acusado de má formação e de desatenção frente às demandas do mercado, oferecendo uma educação de má qualidade, os sistemas de ensino tendem a reforçar o controle sobre *o que e como* se ensina, reservando ao professor o papel de simples executores. Sob a tutela do Estado e predominando uma racionalidade instrumental que supervaloriza o *como fazer*, o sujeito (docente) desaparece nos discursos oficiais e ganha centralidade a docência (a ação), que deve ser orientada para aquisição de conhecimentos válidos, definidos pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL, 1996) como aqueles *portadores de futuro* e que possibilitam o acesso aos *códigos da modernidade*.

Considerações Finais

A (con)formação e a interferência na prática pedagógica, ambas postas em ação pelos organismos internacionais nos últimos anos via reforma educacional, têm refletido nos mais diversos sistemas de ensino do mundo. Podemos observar o quanto as recomendações de instituições internacionais, sobretudo do BM, estão presentes nos desenhos das políticas educacionais brasileiras e, em especial, da rede estadual paulista. No caso do Brasil, tal processo se consolidou sobretudo, em meados dos anos 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com seus ministros Luiz Carlos Bresser Pereira à frente do MARE, e de Paulo Renato Souza no MEC, quando uma série de medidas visando flexibilizar a educação aos interesses privatistas do mercado foram colocadas em curso, conforme sinalizado no tópico um deste texto. Não diferente de algumas diretrizes estabelecidas pelo do governo FHC, Oliveira (2009), sobre o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, observa que:

Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho. (p. 198)

Oliveira (2009) discorre ainda que:

Assim, as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas (como as apontadas acima) e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). (p. 208)

Diferente do governo Lula, onde a ambiguidade permeava suas políticas, tendo em vista suas proposições entre sustentar uma agenda democrática com garantia de direitos e medidas mais progressistas, a agenda neoliberal iniciada no governo federal na gestão FHC, em São Paulo encontrou uma recepção mais favorável à sua implantação sem procurar maiores remediações. Tal processo, que teve início na gestão de Mário Covas e Geraldo Alckmin (vice) frente ao governo do estado de São Paulo, seguiu pelas diferentes gestões do partido tucano no estado nos anos seguintes. Diferentemente do governo federal, onde ocorreu uma alternância que favoreceu a abertura para novos atores políticos, o que de certa forma conferia novas feições, perspectivas e tensões as políticas em andamento, em São Paulo isso não ocorreu. Apesar de tal observação, todavia, seria equivocada a compreensão de que os 20 anos de gestão do PSDB no estado transcorreu de forma linear e homogênea.

A adesão do governo paulista às recomendações do Banco Mundial, no campo educacional, ao longo do período de gestão a cargo do PSDB, há mais de duas décadas, pode ser interpretada como uma tentativa de ajustamento às premissas do capitalismo global, o que implica a conversão de problemas estruturais em conjunturais; nesse sentido, a educação passou a desempenhar um importante papel em uma gestão cuja diretriz central era a “revolução na produtividade dos recursos públicos” e, adicionalmente, a reforma e racionalização da estrutura administrativa, bem como as mudanças nos padrões de gestão.

Em que pese as diferenças de cada governo e o perfil de cada governante, além da pouca tradição no país de uma fidelidade a programas de partidos políticos, há que se destacar uma certa unidade nas medidas levadas a efeito no âmbito das políticas educacionais na rede estadual paulista a partir de 1995 até a presente data, não sendo possível ignorar a importância dos partidos políticos como instâncias de elaboração de propostas em diferentes âmbitos da vida social. Processos de desconcentração, apresentados como descentralização; criação de programas de parcerias, definição de padrões de desempenho com o conseqüente estabelecimento de índices, reformas curriculares, políticas organizativas e corretivas de fluxo escolar, políticas de bonificação vinculadas ao desempenho dos estudantes, entre outras ações, garantiram um caráter de continuidade, sem rupturas bruscas no período. Um programa que conseguiu organizar várias ações que já estavam presentes na rede, dando-lhes organicidade, foi o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE) que, para além de ocupar-se com o estabelecimento de conteúdos escolares, significou um complexo conjunto de medidas que alteraram profundamente o funcionamento e a organização da escola paulista.

Dentre algumas medidas colocadas em curso na primeira década dos anos 2000 na gestão do governador José Serra, a partir do programa SPFE, que fomentaram o processo de desprofissionalização, verificou-se: 1) a destituição do *status* de funcionário público que o professor detinha em muitos casos, tornando assim seu vínculo mais precário e suscetível à ruptura; 2) a criação de uma escola de formação para docentes com vistas a ministrar cursos obrigatórios aos professores ingressantes, admitindo, de início, serem portadores de uma formação inicial deficitária; 3) o engendramento um plano de formatação da prática docente com a criação de um currículo oficial acompanhado de material didático que descrevia o passo a passo de como deveria ser a aula e o trabalho docente, com ênfase no “modos de fazer”; 4) a submissão dos docentes a testes antes da contratação, ainda que aprovado em concurso público de provas e títulos; 5) a apresentação de modelo de promoção na carreira por meio de avaliação realizada pela SEE/SP, recrudescendo ainda mais o sistema meritocrático, bem como pagamento de bonificação por produtividade, valorizando uma formação técnica e instrumental de acordo com as diretrizes implantadas pela secretaria e 6) a elaboração de diversos programas paralelos visando obter maior controle e fiscalização de qualidade com base nos pilares lançados pelo programa SPFE, reduzindo os níveis de autonomia do docente e aumentando o grau de responsabilização individual.

Dessa forma, ao passo que as políticas educacionais vão insistindo na figura do professor como o grande protagonista da sociedade, como o profissional responsável pela construção do futuro das novas gerações, ou aquele que pode mudar um país, também vão engessando o trabalho docente, desqualificando-o, e justificando, a partir dos resultados apresentados nas avaliações externas, a necessidade de se intervir na formação e atuação dos professores. Observa-se, assim, um movimento sistemático de perda de autonomia por parte dos profissionais do magistério, somado ao desgaste e à desvalorização de seu estatuto socioprofissional e de sua imagem pública resultante de fatores extraescolares, por não conseguirem atingir as metas impostas ao seu trabalho. Não ignoramos o amplo debate e contradições que envolvem as discussões sobre a ideia de autonomia e a relatividade do conceito, tampouco sobre como tal conceito é assumido pelos docentes como um valor profissional; assim, nos parece claro que o que está em jogo é a tecitura de construção da identidade profissional, afetada por um intenso controle e regulação exercidos pelos sistemas de ensino sobre o processo de trabalho docente. E o professor, frequentemente desqualificado, segue buscando por visibilidade.

Referências

- Afonso, A. J. (2018). Políticas de responsabilização: Equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? *Rev. educ.*, 23(1), 8-18, jan./abr.
- Apple, M. W., & Teitelbaun, K. (1991). Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, 4, 62-73.
- Apple, M. W. (2012). Entrevista. In: M. V. Silva, M. R. Marques & L. A. Gandin, *Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - Entrevista com Michael Apple*. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 175-184, jan./abr.
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- Banco Mundial. (1986). *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*. Author.
- Banco Mundial. (1990). *Primary Education: A World Bank policy paper*. Author.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Estudio sectorial del Banco Mundial*. Versão preliminar. Author. (Primera edición en español).
- Banco Mundial. (2010). *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: Próximos passos* (sumário executivo). Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/esummary_atingindo_educacao_nivel_mundial_brasil_dez2010.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.
- Banco Mundial. (2014). *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Author.
- Barroso, João. (2005). O estado, a educação e regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, 26(92), 725-751.
- Bauer, A. (2006). *Usos dos Resultados do SARESP: O papel da Avaliação nas políticas de formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.
- Bittar, H. A. de F [et al]. (1998). O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade. *Caderno Idéias*, (30)<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=006>.
- Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação Para Todos*. MEC.
- Brasil. (1995). Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado*.
<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2018.
- Brasil. (1999). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *EFA 2000 educação para todos: avaliação do ano 2000, informe nacional*. Inep.
- Brasil. (2007a). Presidência da República. *Decreto nº 6.094/07*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
- Brasil. (2007b). *Aprova Brasil - o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. (2ª ed.) MEC; Inep; Unicef.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 14*, de 21 de maio de 2010. Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.
- Bresser-Pereira, L. C. (1998). *Reforma do Estado para a cidadania: A reforma gerencial na perspectiva internacional*. Editora 34.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. (5ª ed.). Vozes.

- Carvalho, J. S. F. de. (2004). Democratização do ensino revisitado. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 327-334, maio/ago.
- Cepal (1996). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad* (versión resumida). Unesco; Tarea.
- Coraggio, J. L. (2003). Propostas do Banco Mundial para a educação: Sentido oculto ou problemas de concepção. In: L. De Tommasi, M. J. Warde & S. Haddad (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 75-123). Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP.
- Evangelista, O., & Shiroma, E. O. (2007). Professor: Protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 531-541, set./dez. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300010>
- Fernández Enguita, M. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 4, 41-61.
- Fini, M. I. (2009). Currículo e avaliação: Articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, 23(1) 57-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_05.pdf>.
- Freitas, L. C. (2007). Eliminação adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, 28(100 – Especial), 965-987, out.
- Freitas, L. C. (2013). Políticas de responsabilização: Entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 348-365 jan./abr.
- Frigotto, G. (1995) Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: P. Gentili (Org.) *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação* (pp. 77-108). Vozes.
- Gentili, P. A. A. (2002). *A falsificação do consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Vozes.
- Gramsci, A. (1989). *Concepção dialética da história*. (8ª ed.). Civilização Brasileira.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill.
- Harvey, D. (2008). *O neoliberalismo: História e implicações*. Ed. Loyola.
- Kubitschek, J. (1957). Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 27(65), 141-145, jan./mar.
- Leher, R. (1999). Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, 1(3), 19-30.
- Maués, O. C. (2011) A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, 34(1), 75-85, jan./abr.
- Nagle, J. (2001). *Educação e Sociedade na Primeira República*. (2ª ed.) DP&A.
- Ocde. (2006). *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. Moderna.
- Ocde. (2015). Integrar el desarrollo profesional en los centros escolares para mejorar la docencia. *Teaching in Focus*, (10), mar./ 4 p. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/teachinginfocus.htm>>.
- Ocde. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD indicators*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>>.
- Oliveira, A. P. de M. (2012). *A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Liber Livro/ Faculdade de Educação/Universidade Brasília.
- Oliveira, D. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBP&E – 25*(2), 197-209, mai./ago.
- Ricardo Filho, G. S. (2005). *A boa escola do discurso da mídia: Um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)*. Editora Unesp.
- Sánchez Londoño, J. (2016). *Repercussão das orientações de organismos internacionais para o trabalho dos diretores de escola: Um estudo comparado entre Brasil (São Paulo) e Colômbia (Manizales)*.

- Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo.
- São Paulo. (1995a). Secretaria de Estado da Educação. *Comunicado SE s/n.*, de 22 de março de 1995. Estabelece as diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. São Paulo: SE.
- São Paulo. (1995b). Secretaria de Estado da Educação. *Decreto nº 40.473*, de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências Correlatas.
- São Paulo. (1996). Secretaria de Estado de Educação. *SARESP*: documento de implantação. FDE.
- São Paulo. (2000). Secretaria de Estado da Educação. *A escola de cara nova*: Planejamento, 2000.
- São Paulo. (2008). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno do Gestor*, 1.
- São Paulo. (2009a). Secretaria de Estado da Educação. *Decreto nº 54.297, de 2009*. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) e dá outras providências.
- São Paulo. (2009b). Secretaria de Estado da Educação. *Lei complementar nº 1.093, de 2009*. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.
- São Paulo. (2009c). Secretaria de Estado da Educação. *Lei complementar nº 1.094, de 2009*. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica.
- São Paulo. (2010). Assembleia Legislativa. *Projeto de Lei 886/2011*. Obriga as escolas estaduais a divulgar, no portão de entrada ou em local de ampla visibilidade, cartaz com os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1034835>>.
- São Paulo. (2011). Secretaria de Estado da Educação. *Aumento de salário escalonado e Plano de Carreira estão entre as ações para valorização do educador*. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/aumento-de-salario-escalonado-e-plano-de-carreira-estao-entre-as-acoes-para-valorizacao-do-educador>>.
- São Paulo. (2012). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: documento de apresentação (p. 7-20). Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>>.
- São Paulo. (2013). *Lei Complementar nº 1.204 de 01 de julho de 2013*. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.
- São Paulo. (2015). *Decreto nº 61.672 de 30 de novembro de 2015*. Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.
- São Paulo. (2017a). Secretaria de Estado da Educação. Programa de Qualidade da Escola.
- São Paulo. (2017b.) Secretaria de Estado da Educação. Gestão em Foco: guia para implementação do método de melhoria de resultados (MMR).
- São Paulo. (2020). Secretaria de Estado da Educação. Idesp. <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>
- Shiroma, E. O. (2004) Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho & Educação*, 13(2), 113-125 - ago / dez.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., e Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para compreender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446, jul./dez.

- Shiroma, E., & Evangelista, O. (2003). Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 267-281.
- Silva, T. M. M. e. (2017). *Entre discursos, prescrições e percepções: A (des)valorização do estatuto socioprofissional dos professores da rede estadual paulista de ensino*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo.
- Silva, T. T. (2001). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: P. A. Gentili, Pablo & T. T. Silva, *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. (10ª ed.; pp. 9-29). Vozes.
- Tommasi, L. de, Warde, M. J., & Haddad, S. (Orgs.). (2003). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Cortez/Ação Educativa/PUC-SP.
- Unesco. (1981). *Recomendación de Quito. Reunión regional intergubernamental sobre los objetivos, las estrategias y las modalidades de acción de un proyecto principal en la esfera de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC.
- Unesco. (1991). PROMEDLAC IV – Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, nº 24. Unesco/Orealc.
- Unesco. (1993). PROMEDLAC V – Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, nº 31. Unesco/Orealc.
- Unesco. (1996). PROMEDLAC VI – Sexta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal. Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, nº 40. Unesco/Orealc.
- Unesco. (2012). PRELAC I. *Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y Caribe – PRELAC*. La Habana, Cuba, 14-16 de noviembre, 145 p.
- Unesco. (2007). PRELAC II. *II reunión de Ministros del Comité intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y Caribe – PRELAC*. Buenos Aires, Argentina, 29-30 de marzo.
- Warde, M. J., & Haddad, S. (2003). Apresentação. In: L. de Tommasi, M. J. Warde & S. Haddad (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP.

Sobre os Autores

Luiz Carlos Novaes

Universidade Federal de São Paulo

luiz.novaes@unifesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7320-4595>

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação na Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Thiago Moreira Melo e Silva

Universidade Federal de São Paulo

thiago.mms02@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5706-7490>

Doutorando e Mestre em Educação pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 175

23 de novembro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andres/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto,
Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel