

A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor

São Paulo educational politics (1995-2010) and its impacts in the school and teacher identity

Política educativa de São Paulo (1995-2010) y sus impactos en la identidad de la escuela y del maestro

GÉSSICA PRISCILA RAMOS

Resumo: Com base em análise bibliográfica e documental, este artigo objetiva apresentar aspectos gerais da política educacional paulista no período de 1995 a 2010, refletindo sobre seu possível impacto na identidade da escola e do professor atual. Observou-se que, ao manterem como linhas centrais de ação a alteração da estrutura organizacional, curricular e pedagógica da escola e a focalização do professor e de sua capacitação, as gestões paulistas do período estudado deixaram marcas profundas na identidade da escola e do docente, especialmente em seus objetivos e papéis.

Palavras chave: política educacional paulista; identidade da escola e do professor; ensino fundamental.

Abstract: Based on bibliographical and documental analysis, this article intends to present general aspects of São Paulo educational politics from 1995 to 2010, contemplating on its possible impact in the current school and teacher identity. It was observed that, maintaining as central lines of action the changes in the organizational, curricular and pedagogic structure of the school and the teacher training focus, São Paulo administrations of that period left deep marks in the school and the teacher identity, especially in its objectives and papers.

Keywords: São Paulo educational politics; school and teacher identity; fundamental teaching.

Resumen: Con base en el análisis bibliográfico y documentario, este artículo pretende presentar los aspectos generales de la política educativa del São Paulo desde 1995 hasta 2010, mientras contemplando el posible impacto sobre la identidad de la escuela y el maestro actual. Fue observado que manteniendo las líneas centrales de acción el cambio de la estructura organizacional, curricular y pedagógica de la escuela y el enfoque el entrenamiento del maestro, las administraciones de São Paulo de ese periodo dejaron marcas profundas en la identidad de la escuela y del maestro, sobre todo en los objetivos y funciones.

Palabras clave: política educativa de São Paulo; identidad de la escuela y el Maestro; educación fundamental.

INTRODUÇÃO

No Estado de São Paulo, os anos de 1995 a 2010 foram marcados por diferentes gestões, que mantiveram uma mesma matriz político-ideológica, notadamente no campo educacional, tendo como características comuns a alteração da escola em sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica e a focalização do professor e de sua capacitação (RAMOS, 2008). Assim, apesar das variações de políticas e programas implantados e das diferentes gestões da Secretaria de Estado da Educação (SEE) no período, a tríade orientadora, “racionalização organizacional, mudança nos padrões de gestão, qualidade do ensino”, fixada em 1995, manteve-se como eixo básico de atuação no setor. Mas será possível se afirmar que, com isso, tais gestões conseguiram impactar diretamente na identidade da escola paulista e de seu professor? Com base neste questionamento e a partir de análise bibliográfica e documental, este artigo objetiva apresentar e analisar a política educacional paulista para o ensino fundamental no período de 1995 a 2010, buscando trazer uma reflexão inicial sobre seu possível impacto na identidade da escola e do professor atual.

Cabe destacar que não é parte dos objetivos deste artigo revelar a identidade da escola e do professor, visto que isto remeteria a uma pesquisa sobre a essência ontológica e concreta da escola. De todo modo, se é fato que o estudo da política educacional não revela suas identidades, uma vez que não as determina, por outro lado, tal processo é parte das condições fundamentais para entendê-las, tendo em vista o impacto direto que a política exerce sobre as práticas escolares pelas leis e políticas e programas educacionais governamentais. Neste caso, as *leis*, ou melhor, o “*direito*” atua como um dos instrumentos de *coerção* empregados pelo Estado (GRAMSCI, 1968) em sua empreitada hegemônica, sendo usado para criar ou manter certo tipo de escola, pelo reforço, difusão ou extinção de práticas, por meio da estratégia de indução, premiação e punição. Já as *políticas e programas educacionais*, ainda que sob a figura coercitiva do Estado, atuam no campo do *consenso*, visto que, como “cavalos de tróia” engendrados nas escolas por meio de princípios legais, acabam impregnando as práticas pedagógicas e legitimando, materialmente, o conteúdo da dominação de ordem legal. Neste sentido, ao atingirem o campo hegemônico, o controle passa a se dar pelo instrumento do consentimento, atuando para além do âmbito estrutural, na forma de pensar, conhecer e interpretar dentro da esfera cotidiana.

Para entender a dupla via deste processo, a coercitiva e a consensual, é importante considerar o conceito de Estado de Gramsci (1968). Segundo o autor, o Estado é um “todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o

consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1968, p. 87). Isto porque o Estado, para o autor, atua pela força e pelo consenso e, apesar de estar a serviço de uma dada classe social, a dominante, não mantém seu poder unicamente pela coerção. Sua manutenção também se dá pelo uso sutil de organizações sociais responsáveis pela elaboração e difusão de ideologias, que lhe garantem legitimidade, consentimento e hegemonia. Gramsci (1968) chama essas duas faces do Estado, simultaneamente, de “sociedade política” e “sociedade civil”, sendo a primeira constituída pelo governo, pelas forças militares, jurídicas, legais etc. e, a segunda, pelas igrejas, escolas, meios de comunicação etc.

Destarte, pode-se dizer que o Estado, por essa dupla via, atua como “educador” na sociedade e, para além de agir sobre as forças econômicas, estruturais, opera dialeticamente no campo superestrutural, das relações ideológicas e culturais. Por isto, é possível se dizer que o Estado também educa¹ a escola, pela força e pelo consenso, por meio de leis e de programas e políticas educacionais. Dizer isto, porém, não implica a retomada de algumas ideias de pensadores como Bourdieu e Passeron (1982), fadando a escola ao reprodutivismo, nem de Althusser (1998), limitando a escola à condição de aparelho ideológico do Estado. Os pressupostos deste trabalho pautam-se no materialismo histórico-dialético e assinalam que: se é fato que o Estado educa a escola por instrumentos coercitivos, legais, há que se considerar que, conforme Gramsci (1968), a lei sempre encontra quem a infrinja. Ainda, se é fato que o Estado também educa a escola pelo consenso, por meio de políticas e programas, há que se considerar o campo da resistência pacífica encontrada pelo Estado em sua empreitada hegemônica, qual seja “o boicote”, como “a guerra de posição”, “as greves”, como “guerras de movimento” etc. (GRAMSCI, 1968, p.68). Como lembra Heller (1972, p. 99), “os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um limite no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos”.

Deste modo, o fato de se ter como objeto a política educacional paulista no período de 1995 a 2010, refletindo sobre seu impacto na identidade da escola e do professor, não implica a desconsideração da dialética que envolve o processo histórico contraditório de construção de suas identidades; não obstante, possibilita a constituição de estudos fundamentados para pesquisas que se dediquem à análise da construção objetiva e dos elementos constituintes de suas identidades na atualidade.

¹ A palavra “educar” pode significar tanto o ato de instruir, formar, oferecer conhecimentos etc. como, também, a ação de domesticar, dentre outras funções.

EDUCAÇÃO E ESTADO DE SÃO PAULO NOS ANOS 1990

Foi na década de 1980, sobretudo a partir de sua segunda metade, nos países de capitalismo avançado, que uma variedade de transformações na esfera produtiva resultaram num processo global de “desespecialização” profissional. Segundo Ramos (2001), tais transformações caracterizaram-se pelo fenômeno da flexibilização e reestruturação das ocupações, pela integração de setores da produção, pelo advento da multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, bem como pela valorização de seus saberes “tácitos” que, na prática, acabaram hipervalorizando as noções de *qualificação e competência* como novas estratégias do campo produtivo.

Esta hipervalorização das noções de qualificação e de competência, ao trazer como pressuposto a ideia de que a melhoria e a qualificação do processo produtivo não seriam possíveis em locais com deficiências educacionais, acabou penetrando e determinando o campo político educacional. Não por coincidência, o tema “educação” ganhou destaque nos discursos das agências multilaterais, que passaram a ressaltá-la como “condão de sustentação da competitividade” (individual e social) “dos anos de 1990” (SHIROMA *et al*, 2000, p. 56), tendo como foco central e consensual a geração da qualidade de produtos e serviços. Pode-se dizer que tal ideia já havia sido anunciada na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, resultado da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, promovida pela UNESCO, em 1990, e que tinha como signatário o Banco Mundial. Conforme Pinto (2002), esta Conferência inaugurou a política patrocinada pelo referido Banco, de priorização do ensino fundamental e defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, sob o postulado de que a tarefa de assegurá-la seria de toda a sociedade.

Desta forma, no Brasil, diante das mudanças apresentadas no setor produtivo e em consonância com o que propunham os organismos multilaterais (SHIROMA *et al*, 2000; SILVA, 2002; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003), sobretudo o Banco Mundial, o governo protagonizou várias reformas na década de 1990 que, resumidamente, vislumbravam a formação de um cidadão produtivo, o novo tipo de trabalhador necessário para o mercado em transformação (ALMEIDA, 2005; SILVA JÚNIOR, 2002; PEREIRA, 2007).

Pesquisadores do campo das políticas educacionais, segundo Ramos e Ferraroni (2010), são em geral unânimes ao afirmarem a estreita correspondência existente entre as transformações no processo produtivo e as mudanças no paradigma e nas diretrizes educacionais, que causaram um movimento de revisão dos preceitos e até das práticas presentes e difundidas na escola. Este paradigma, firmado sobre os pilares da competência e da competitividade, previa a adoção de

um novo modelo de educação, que guardava uma estreita correspondência com os chamados *quatro pilares da educação*², propostos no Relatório Jacques Delors, da UNESCO (1996). Destarte, para as autoras, em oposição àquele conhecimento fechado, caracterizado por currículos densos, capazes de formar com rigor a intelectualidade do aluno, foi pensado e valorizado um novo modelo de formação. Neste, mais do que adquirir conhecimentos, seria preciso aprender a ser flexível e a se adaptar às constantes mudanças provenientes do setor produtivo que imporiam, dentre outras coisas, o uso de novas e diferentes tecnologias e a própria flexibilização da estrutura organizacional da escola.

Nesse contexto, em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso passou a dar destaque para o campo educacional brasileiro, reconfigurando-o por meio de um amplo processo reformador. Renovar a qualidade do ensino foi seu foco, ocasionando a tomada de várias medidas oficiais para tanto (RAMOS, 2008). Esse processo renovador e suas consequentes políticas educacionais ancoraram-se no movimento de reforma do Estado aprofundado nessa gestão e que previa a remodelação de seu aparelho numa vertente mais enxuta, conforme recomendações do Consenso de Washington, que estimulava os países em desenvolvimento à reorientação dos gastos públicos, à disciplina fiscal e à privatização de estatais, dentre outras coisas (BATISTA, 1995), sob o pretexto de torná-los mais modernos e competitivos frente ao cenário global. Assim, segundo o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME, 2011, p.16), nas entrelinhas dessa reforma educacional:

[...] aparece a conexão entre a competitividade internacional, a produtividade individual e a melhoria na qualidade da Educação. Se antes ela foi considerada apenas como um direito social, as reformas da década de 1990 deixaram claro que os governos enxergavam a qualidade como um ingrediente necessário à modernização [...].

Paralelamente à reforma político-administrativa e da educação do governo Fernando Henrique, também foram iniciadas reformas coerentes a estas no Estado de São Paulo. Pode-se dizer que, em 1995, Mario Covas assumiu o governo do Estado numa sintonia completa com o governo de Fernando Henrique, no sentido de pôr em marcha em São Paulo a reforma político-administrativa daquela gestão. Assim, não por acaso, em *Comunicado* feito pela SEE em 1995 (SÃO PAULO, 1995b, s/p, grifo meu), foi destacado que, em razão dos avanços tecnológicos dos anos 1980, dos impactos da informatização e dos crescentes processos de internacionalização da economia, o Estado paulista precisava empenhar-se na formação de um novo perfil de cidadão: “criativo, inteligente, capaz de solucionar

² São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações”. Segundo a SEE, a educação tornava-se, “mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país” que se propusesse “a enfrentar a competição internacional”, o que implicaria o questionamento sobre os sistemas de ensino, bem como exigiria a “ousadia para revê-los e modificá-los”. Era isto que o governo de São Paulo se propunha a fazer: o Estado assumiria o papel de “articulador e integrador de um novo projeto de Educação” e, para tal, a Secretaria da Educação formularia uma política educacional que integrasse “os recursos humanos, físicos e materiais, até o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado” (*idem*).

Sob essa lógica e de forma coerente ao programa do governo federal, a gestão Mario Covas estabeleceu como “a grande diretriz” de sua atuação na área educacional “a revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância”, deveria “culminar na melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 1995b, s/p). Para tanto, foram fixados, como eixos de atuação, a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino (NEUBAUER, 1999), aliando os princípios previstos na reforma político-administrativa do Estado ao campo educacional. Destaque especial foi dado aos professores, interpretados como agentes centrais de operacionalização deste processo na educação (SÃO PAULO, 1997).

Paralelamente, no plano da organização educacional, a SEE ia reformando o contexto organizacional, curricular e pedagógico de atuação desses profissionais, ao implantar políticas e programas inovadores coerentes com o projeto político federal de reorganização das relações federativas com os municípios, sob os princípios da racionalização e da desconcentração, numa lógica de qualidade produtiva. Desta forma, mantinha centralizado sob seu controle o modelo pedagógico implantado no Estado, ao mesmo tempo em que descentralizava as ações necessárias para a manutenção e funcionamento desse modelo.

A REFORMA EDUCACIONAL PAULISTA PÓS 1995

O período de 1995 a 1998 foi marcado pela gestão de Mario Covas no Estado de São Paulo. Covas iniciou seu mandato estabelecendo como “a grande diretriz” de sua administração educacional “a revolução na produtividade dos recursos públicos” (SÃO PAULO, 1995b, s/p), bem como fixou a racionalização organizacional, a mudança nos padrões de gestão e a melhoria na qualidade do ensino como eixos básicos de ação no setor (NEUBAUER, 1999).

A partir daí, a SEE começou a implementar um conjunto de ações voltadas para a construção daquilo que chamou de “A escola de cara nova”, cujo

foco era atuar sobre os altos índices de evasão e repetência escolar. Assim, o ensino fundamental de São Paulo passou a ser formado pelo *ciclo* I (de 1ª a 4ª série) e pelo *ciclo* II (da 5ª a 8ª série). Em cada ciclo, a forma de evolução escolar do aluno começou a se dar por *progressão continuada*, de modo que este tenha passado a “progredir” sucessivamente dentro de seu ciclo, ano a ano, supostamente segundo o seu ritmo de aprendizagem, rompendo com o veículo da reprovação escolar.

Sob esta configuração, a SEE começou a defender que tal modelo educacional exigiria uma “alteração radical” na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação, bem como uma “atuação pedagógica inovadora”, com o repensar dos modelos homogeneizadores da ação docente (SÃO PAULO, 2000, p. 08). Passou, deste modo, a incentivar uma prática docente mais “flexível”, com um “padrão metodológico” que mobilizasse o interesse, a participação, o desafio, o pensamento e o entusiasmo nos alunos, agindo em suas autoestimas e tornando o ensino supostamente mais “significativo”, prazeroso e atrativo (SÃO PAULO, 2000, p.12, grifo meu). Para isto, foram privilegiadas as pedagogias de cunho cognitivistas, centradas no aluno, no lema “aprender a aprender”, bem como no desenvolvimento de competências e habilidades, na resolução de problemas e no uso de novas tecnologias, especialmente nos cursos de formação docente (BARBOSA, 2005; MARSIGLIA, 2011). Destaca-se, aqui, o *Programa de Educação Continuada (PEC) - Formação Universitária*, curso oferecido aos docentes do Estado, sem formação em nível superior, e que iniciava a mescla entre ensino presencial e a distância, numa estratégia mais barata para o cumprimento da exigência de formação feita pelo artigo 62 da LDB/1996. Com isto, conseqüentemente, o lema “aprender a aprender” ia se difundindo nas escolas e entre os professores.

Segundo sugere a SEE (SÃO PAULO, 1998a; 1998b; 1998c; 1999), a prática pedagógica a ser privilegiada era a do trabalho com Projetos, ou seja, a do trabalho interdisciplinar a partir de temas significativos para os alunos e com o uso constante de materiais pedagógicos variados. Já o modelo de avaliação indicado era o da avaliação contínua, com o acompanhamento do desempenho e do progresso da criança em seu processo individualizado de aprendizagem (SÃO PAULO, 1999). Sob essas bases, cada vez mais era desestimulada a prática da reprovação escolar de alunos pelos professores. Sobre isto, também, cabe lembrar que, em 1996, havia sido criado o *Programa Permanente de Avaliação de Desempenho do Servidor Público Civil*, no Âmbito da Administração Direta e das Autarquias do Estado (ASSIS, 1999), de modo que o número de reprovações de aluno pelo professor impactava diretamente em sua avaliação pelo diretor da escola, na medida em que este também era cobrado pela SEE neste quesito. Tal cobrança havia sido facilitada pela instalação da política de informatização dos procedimentos administrativos da escola e pela criação do *Sistema de Cadastro de*

Alunos do Estado de São Paulo pela SEE, de modo que, segundo Neubauer (1999, p.172), com as escolas conectadas ao computador central, a “Secretaria passou a poder acompanhar as ações implementadas e manter uma conexão, em rede, entre as unidades centralizadas e descentralizadas, inclusive as escolas”.

Ainda em 1996, de modo compatível com a divisão escolar em ciclos, o Estado adotou o *Programa de Reorganização do Ensino*, dividindo o atendimento dos alunos em prédios exclusivos para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série e para o de 5ª a 8ª série³. Sob estas novas condições, também foram implantadas iniciativas como a de adaptação das escolas ao seu público e a de adoção da proposta de *salas ambiente*⁴ e de *salas ambientadas*⁵, com a justificativa de tornar a escola mais atraente para o aluno, bem como de deixar as aulas mais interessantes e adequadas ao modelo pedagógico incentivado.

Todas essas ações contribuíram para que a *municipalização do ensino*, estimulada pelo governo federal com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), tomasse impulso no Estado, ao possibilitar, basicamente, que ele atuasse nas escolas de ciclo II e que os Municípios criassem ou assumissem as unidades de ciclo I. Para tanto, foi essencial o lançamento do *Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município*, cujo objetivo foi iniciar um processo ordenado de municipalização parcial ou integral, especialmente do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Com essas medidas, o governo de São Paulo passou a reordenar seu regime de colaboração com os municípios no setor educacional, seguindo o modelo de redistribuição de atribuições interfederações e de racionalização de verbas, restringindo igualmente sua atuação operacional e financeira na manutenção do ensino fundamental, bem como na própria política e modelo educacional que pretendia implantar. Assim sendo, o Estado buscava, simultaneamente, alterar o modelo educacional e impactar na qualidade do ensino, bem como enxugar sua atuação no setor, pela promoção de processos de desconcentração de tarefas para a esfera municipal pela via da gestão e pela racionalização de gastos, agindo naquilo que foi considerado pela SEE como uma das maiores fontes de desperdício de verbas paulistas no campo educacional, os gastos duplicados com alunos (SÃO PAULO, 1995).

Não aleatoriamente e em acordo com as orientações federais, a Resolução paulista de nº 125/1998 adotou o princípio da *educação inclusiva* e, somente em casos necessários, permitia a abertura de classes de educação especial ou salas de

³ Algumas escolas de ensino fundamental de 5ª a 8ª série passaram a funcionar acopladas ao ensino médio também

⁴ Salas temáticas de ensino fundamental de 5ª a 8ª série, voltadas para o desenvolvimento específico de cada disciplina

⁵ Salas de 1ª a 4ª série, com adaptação de material e de organização espacial à faixa etária dos alunos.

recursos e ensino itinerante. Além disto, para os alunos com defasagem idade-série, o Estado criou as *classes de aceleração*, objetivando avançá-los em seu percurso escolar e reintegrá-los no fluxo regular, eliminando desperdícios de verbas com reprovações. Concomitantemente a essas medidas, a SEE implantou os programas de *recuperação nas férias e de reforço semanal paralelo* ao turno do aluno. Segundo Vera Lúcia Wey (SÃO PAULO, 1999), coordenadora da CENP na época, essas medidas de recuperação tinham papel fundamental no sistema de progressão continuada, ao objetivarem a preparação do aluno para seu fluxo contínuo de aprovação. Ela explica que, com a progressão continuada, não era esperado que a criança, ao final de cada ano, estivesse “dominando todos os conteúdos específicos daquela série”, mas que tivesse “*adquirido algumas habilidades e competências básicas* para progredir no ano seguinte, eventualmente recuperando alguns conteúdos que ficaram defasados no ano anterior” (SÃO PAULO, 1999, s/p, grifo meu).

Dando base curricular para esta reforma, o Estado apresentou, em 2001, as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo*, por meio de Indicação nº 8 do Conselho Estadual de Educação (CEE). Nela, o CEE (SÃO PAULO, 2001, s/p) lembrou que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental já haviam sido instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/1998 e pelo Parecer CNE/CEB nº 04/1998, destacando que os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental também tinham sido apresentados à sociedade e às comunidades escolares, “respectivamente, como normas e como pontos de referência para que cada escola” elaborasse e desenvolvesse o seu processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o CEE explicitava as referências que fundamentavam as definições constantes da referida Indicação, reforçando as diretrizes e orientações curriculares e didático-pedagógicas emanadas em nível federal em 1998. Vale lembrar também que, desde 1996, já estava em andamento no Estado o *Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP) que, pautado neste modelo didático-pedagógico, pretendia balizar os resultados da qualidade do ensino nessa nova lógica, servindo para regular o ensino paulista.

Sob essas bases, com o governo de Mario Covas, São Paulo acabou se destacando como um dos principais espaços de implantação da lógica econômico-reformista assumida pela gestão Fernando Henrique, alicerçando em bases teórico-práticas o rumo para a consolidação desta política pelos governos estaduais subsequentes.

A EDUCAÇÃO PAULISTA NOS ANOS 2000

Com o falecimento de Covas, durante sua segunda gestão (1999-2002), seu vice-governador, Geraldo Alckmin, assumiu o governo paulista em 2001 e manteve sua atuação na consolidação das diretrizes anteriormente estabelecidas. Alckmin permaneceu como governador até 2006, após a realização, em 2002, de um novo processo eleitoral que lhe deu a vitória e, apesar de algumas reorientações no âmbito da política educacional, manteve as diretrizes anteriormente estabelecidas. Foram ainda criados novos cursos de capacitação docente a distância (*Programa de Formação Teia do Saber*⁶, *Programa Rede do Saber*⁷, *Programa de Formação Letra e Vida*⁸, *Programa Bolsa Mestrado*⁹ etc.), aprofundando a tendência de barateamento da capacitação docente iniciada pela gestão anterior. Paralelamente, conforme Novaes (2009), acabaram disseminados vários programas e projetos educacionais com forte apelo social (*Programa Escola de Tempo Integral*¹⁰, *Programa Escola da Família*¹¹, *Projeto Superação Jovem*¹², *Projeto Justiça e Educação*¹³ etc.). Pode-se dizer que este aumento de programas e projetos educacionais dessa natureza relacionava-se com a intensificação das estratégias de flexibilização, otimização e racionalização da gestão da educação paulista dos anos 1990 e que estavam fortemente ancoradas nas parcerias com instâncias da SEE, ONGs e o setor privado¹⁴

⁶ Tem como objetivo a atuação e o investimento na formação continuada dos profissionais da educação, aliando fundamentação teórica e vivências e agindo na atualização dos professores em novas metodologias de ensino.

⁷ Seu foco era a formação, em nível superior, daqueles professores estaduais efetivos da 1ª a 4ª série que ainda não a possuíam. Posteriormente, a proposta foi ampliada voltando-se, também, para a formação continuada dos profissionais da educação de todo o Estado, amparada por recursos tecnológicos.

⁸ Reedição feita, em 2005, pela SEE, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC no início de 2001. Sua finalidade era promover a capacitação dos professores a partir de uma fundamentação construtivista, no que se refere ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

⁹ Voltado aos titulares de cargo efetivo do Quadro do Magistério da SEE, com licenciatura plena e em efetivo exercício nas unidades da rede pública estadual, interessados em cursar mestrado. Posteriormente, também foi estendido para se cursar o doutorado. Todavia, há várias restrições quanto à sua participação, notadamente no que se refere aos projetos de pesquisa.

¹⁰ Prevê que os alunos permaneçam de 7 a 9 horas diárias na escola, em dois turnos (manhã e tarde), sendo um deles voltado para o currículo básico e, o outro, para as oficinas curriculares obrigatórias e optativas.

¹¹ Propõe a abertura de escolas estaduais, aos finais de semana, objetivando transformá-las em centros de convivência, por meio do oferecimento de atividades sócioeducativas em esporte, cultura, saúde e trabalho.

¹² Seu objetivo é levar um novo modelo de educação a escolas, centros esportivos e culturais e ONGs, criando oportunidade de os jovens desenvolverem solidariedade, autonomia e competências para a vida, tendo em vista a formação de seus valores e a empregabilidade.

¹³ Tem como foco a resolução de situações-conflito dentro do ambiente escolar, por meio da promoção da reunião das partes envolvidas, na tentativa de contribuir para transformar as escolas em espaços de diálogo e resolução pacífica de conflitos.

¹⁴ Pode-se citar o Instituto Ayrton Senna, por exemplo, no caso dos Programas Escola da Família e Superação Jovem.

(LIBANORI, 2011). Todavia, esta alteração também foi estrategicamente usada para particularizar o novo governo, que buscava enfatizar as ideias de “acesso” e de “cidadania” como suas marcas diferenciais, tendo em vista a impopularidade da gestão anterior frente aos baixos resultados de qualidade que o ensino apresentou ao longo dos anos nas avaliações de sistema. Sobre isto, basta lembrar que, segundo Callegari (2006), as curvas da avaliação do SAEB foram declinantes em matéria de qualidade do ensino no Estado, ano após ano, de maneira sistemática. Assim, segundo dados do INEP (MEC. INEP, 2007), entre os anos de 1995 a 2001, as médias de proficiência em língua portuguesa alcançadas pelos alunos da 4ª série do ensino fundamental das escolas urbanas estaduais de São Paulo foram de 190,6, em 1995; 182,3, em 1997; 172,9, em 1999; chegando a 166,9, em 2001. No caso da proficiência em matemática, os resultados não ficaram distantes disto, saindo da média de 193,6, em 1995; 186,8, em 1997; 184,6, em 1999 e caindo para 180,5, em 2001.

Por esta razão, no governo Alckmin, o uso das concepções de cunho cognitivistas assumiu novo significado, sendo divulgadas, também, como ferramentas para a produção da “empregabilidade” e enquanto caminho de inclusão social. Não por coincidência, uma nova concepção educacional associou-se a estas no discurso oficial: a ideia de “escola do acolhimento”, usada como um dos *slogans* dessa gestão (SÃO PAULO, 2003). Esta baseava-se, segundo Fernandes (2008a, p. 04), em concepções da “Pedagogia do Afeto”, pregando a “melhoria das relações inter-pessoais entre professores e alunos, o desenvolvimento da cidadania e o protagonismo juvenil”. Assim, Russo e Carvalho (2008) avaliam que, não obstante à continuidade das políticas das gestões anteriores, Gabriel Chalita, Secretário da Educação nessa gestão, acabou fortalecendo uma nova atribuição à escola paulista, a de sua natureza psicossocial e afetiva, pautado no pressuposto de que “a educação é afetiva” e que, portanto, só se daria “no campo do respeito, da inclusão e do amor”, bem como num ambiente acolhedor (DUARTE, 2007, p. 82).

Alckmin ficou no cargo até março de 2006, quando se retirou para concorrer às eleições presidenciais. Cláudio Lembo, seu vice-governador, assumiu o final de sua gestão e, com ele, passou a atuar na pasta da educação Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos que, em ritmo de final de mandato, deu continuidade aos programas educacionais criados ou mantidos durante o governo Alckmin.

Findado este mandato, em 2006, novas eleições ocorreram e José Serra saiu vitorioso, assumindo o cargo de governador. Vale frisar que, somente no espaço de tempo de sua gestão (2007-2010), três secretários se revezaram na pasta da educação, a saber: Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, Maria

Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato Souza.

Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos ficou no cargo até junho de 2007, tendo como uma de suas ações centrais a alteração do sistema de ciclos adotado pelo regime de progressão continuada do ensino fundamental, de dois *ciclos* de quatro séries para quatro ciclos de dois anos cada. Tal ação visava melhorar os baixos resultados que a política de progressão continuada havia legado ao Estado nos períodos anteriores, tornando os ciclos mais curtos para efetivação dos processos de avaliação sem, contudo, terminar com esta estratégia implantada na gestão Covas para o racionamento de verbas educacionais.

Na sequência, foi Maria Helena Guimarães de Castro quem assumiu a SEE. Maria Helena ficou no cargo até o final de 2009 e conseguiu concentrar, em sua gestão, a maior parte das principais políticas educacionais criadas durante o governo Serra.

Neste aspecto, é possível destacar o lançamento das *10 Metas para a Melhoria da Qualidade da Educação Estadual*, política que, dentre outras coisas, acabou resgatando e reforçando vários pontos já assinalados pela gestão educacional de Covas, como a necessidade de: redução da reprovação escolar; implantação de programas de recuperação escolar de alunos ao final dos ciclos; promoção da melhoria do desempenho discente aferido nas avaliações estaduais e nacionais; expansão da municipalização do ensino; capacitação de profissionais da educação para a implantação da política educacional da SEE.

Para tentar garantir a efetivação desses preceitos, especialmente no tocante à reprovação e à recuperação escolar, a gestão Serra agiu no sentido de promover a unificação curricular e didática nas escolas, com a criação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*, pela Resolução SE nº 76/2008, tornando esta o referencial obrigatório para a elaboração do Projeto Pedagógico nas escolas. Tal proposta foi integrada por dois programas principais: o *Programa Ler e Escrever*¹⁵, voltado para o ciclo I do ensino fundamental e o *Programa São Paulo faz Escola*¹⁶, direcionado para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio. Ambos estruturavam, em si, a nova proposta curricular do Estado, bem como a difundiam nas escolas por meio de materiais didático-pedagógicos voltados para gestores, professores, coordenadores e alunos. Pode-se dizer que, com esta unificação, a SEE buscou atuar nos resultados das avaliações de sistema paulista e balizar o próprio processo educacional em sala de aula, ao atrelar o desempenho das escolas no SARESP a

¹⁵ Envolve a formação continuada do magistério, a definição de uma proposta curricular, a entrada de um professor auxiliar no primeiro ano e material de apoio a alunos e professores do 1º ao 4º ano do ensino fundamental.

¹⁶ Estabelece um novo currículo e material de apoio a alunos e professores das escolas estaduais de 5º ao 8º ano do ensino fundamental e do ensino médio.

uma política de bonificação dos profissionais da educação¹⁷. Tal ação estimulou vários educadores a se preocuparem cada vez mais com os resultados do SARESP e, por consequência, com a implantação dos programas *Ler e Escrever* e *São Paulo faz Escola*. A tentativa destes profissionais era a de garantir o recebimento do bônus pelo resultado positivo da escola frente aos números esperados nesta avaliação e que, supostamente, apontariam para a melhoria da qualidade de ensino segundo a lógica quantitativa da política estadual.

É importante salientar, ainda, que o atrelamento do SARESP a uma política de bonificação deu-se basicamente por meio de duas medidas: a criação do *Programa de Qualidade da Escola/ PQE*, cujo objetivo foi atuar na qualidade do ensino das escolas estaduais paulistas, por meio da fixação de metas de qualidade de ensino para cada unidade escolar, tendo em vista o currículo definido e avaliado via SARESP; e a criação do *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo/IDESP* que, complementando o PQE, ponderava os resultados do SARESP com os resultados de fluxo escolar, para a realização dos cálculos e do estabelecimento das metas de desempenho por escola, sendo usado, também, para a atribuição da bonificação de servidores por desempenho.

Cabe frisar que a Secretária Maria Helena desenvolveu também outras ações para reforçar a implantação do currículo unificado nas escolas, sendo: a criação do cargo do *professor coordenador*, como figura central para a implantação da nova proposta curricular, em razão de sua relação mais próxima com o docente; a criação do *Programa Recuperação da Aprendizagem*, que buscava recuperar os alunos nas primeiras seis semanas do período letivo no que era esperado pela proposta curricular e do *Programa de Recuperação Paralela*, que pretendia recuperar os alunos ao longo do ano, com enfoque especial para o currículo do Estado, notadamente em Português e Matemática (LOUREIRO, 2011).

Neste contexto, pode-se dizer que a ideia de “escola do acolhimento” destacada no governo Alckmin acabou ficando de lado, ganhando novamente destaque único as concepções pautadas nas pedagogias de cunho cognitivistas, centradas no aluno, no aprender a aprender, nas competências e habilidades e na resolução de problemas, fortemente presentes no novo currículo do Estado (MARSIGLIA, 2011).

Com a saída de Maria Helena de Castro da SEE, no início de 2010, Paulo Renato Souza, ex-ministro dos dois governos de Fernando Henrique, veio a assumir a pasta da educação paulista. Neste mesmo ano, ainda em março, Serra se retirou do governo do Estado para concorrer às eleições presidenciais, assumindo

¹⁷ A participação nas políticas de formação continuada também passou a ser outro critério para o recebimento de bônus pelo magistério; entretanto, apenas os cursos oferecidos pelo próprio Estado, isto é, somente aqueles que traziam suas diretrizes educacionais, é que eram contabilizados.

o governo seu vice, Alberto Goldman, que manteve Paulo Renato como Secretário da Educação até o final de seu mandato. No curto período que ficou na gestão da educação, Paulo Renato conseguiu lançar ações impactantes no setor com a criação do Programa + *Qualidade na Escola*. Uma das principais ações deste Programa foi a criação do *Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor Educação Básica II*, dentro da *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo* (EFAP)¹⁸, que acabou incorporando a Rede do Saber. Com este curso, foi alterado o modelo de ingresso dos profissionais do magistério, ao ser estabelecido, como pré-requisito da atuação do docente, sua conclusão e aprovação no mesmo, não obstante sua anterior aprovação no concurso público. Buscando preparar o professor para seguir o novo currículo, o referido curso foi dividido em duas partes: a primeira, voltada para a apresentação da política educacional paulista e de temas associados à atuação na escola; a segunda, destinada a expor o currículo e a metodologia de ensino postos no *Programa São Paulo faz Escola* na disciplina específica do concurso.

REFLEXOS NA IDENTIDADE DA ESCOLA E DO PROFESSOR

A partir deste histórico, pode-se perceber, no Estado de São Paulo, no período focado, certas nuances administrativas, com variações de enfoques e de políticas e programas educacionais, até porque, como diz Gramsci (1966), o Estado não possui uma concepção unitária, coerente e homogênea.

Contudo, é unânime entre os pesquisadores o reconhecimento do forte impacto que essas ações exerceram sobre o cotidiano das escolas e professores do Estado nesses 15 anos (BARBOSA, 2005; FERNANDES, 2008a, 2008b; FERNANDES, 2009; LOUREIRO, 2011; MARSIGLIA, 2011; NOTÁRIO, 2007; NOVAES, 2009; RUSSO, CARVALHO, 2008; TORRES, RUSSO, 2008; etc.), já que as diversas leis, políticas e programas educacionais implantados, apesar de suas oscilações mantiveram, como linhas centrais de ação, a *alteração da escola em sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica e a focalização do professor e de sua capacitação* como aspectos centrais.

Vale lembrar que esta alteração teve por base a reformulação do modelo educacional do Estado, no sentido de atender às transformações do mundo produtivo, ao pretender formar um sujeito-trabalhador mais flexível e adaptável, com vistas à construção de uma sociedade competitiva no cenário global. Ainda: ela foi implantada sob a égide de um Estado também reformulado num formato mais enxuto, em seus gastos e atribuições sociais - e supostamente mais eficiente e

¹⁸ Criada em 2009, para atuar no aperfeiçoamento, atualização e especialização dos profissionais da educação do Estado.

competitivo mundialmente, ainda que nacionalmente insuficiente para arcar com as necessidades provenientes das transformações postas.

Por esta razão, a identidade educacional impressa no período prevê uma *qualidade de ensino* orientada pela eficiência, produtividade e eficácia, com menos gastos por parte do Estado e mais responsabilização dos profissionais da educação, especialmente dos professores. Por isto, tal qualidade se balizou numa política de controle e de avaliação dos “serviços” educacionais pelo Estado, fomentando intra e entre escolas e professores aquilo que, pela lógica produtiva, interpretava-se ser o motor para o sucesso da educação: a competitividade. Tal sucesso, nestes termos, refletiria a formação, a baixos custos, de um *aluno* flexível e adaptável às oscilações do mercado, um sujeito com empregabilidade e que, hipoteticamente, aprendeu a aprender ao conhecer fragmentos de seu mundo e desenvolver suas potencialidades, ou competências.

De tal modo, ao longo desses 15 anos, o Estado tentou forjar uma nova identidade para a *escola* e seu docente. Nesta, ficou definido como papel central da escola a busca por resultados de fluxo e de rendimento escolar, segundo parâmetros externos estabelecidos em índices (SARESP, IDESP etc.). *Ao professor*, foi se fixando o papel de executor de tarefas previamente definidas para o alcance dos índices dos parâmetros externos, sendo regulado via capacitações doutrinárias com modelos pedagógicos variáveis, materiais didáticos estanques e avaliações de sistema, bem como “estimulado” por bonificações. Neste caso, para ambos, oscilou ainda o papel de salvacionistas do aluno para a “vida”, seja profissional, seja afetiva.

Isto significa que, pelo caráter organizacional, pedagógico e curricular reformista de tais governos, estes parecem ter deixado marcas profundas na identidade da escola e do docente, sobretudo em seus objetivos e papéis, ao almejamem, de fora para dentro dela, com *referenciais mercadológicos e oscilantes*, redefinir o que fazer, o que ensinar, como ensinar, o ambiente onde se ensinar, como e o que avaliar, para quem e para que se ensinar etc.

Destarte, esse bombardeio de legislações, programas, políticas e “inovações” gerais, sob argumentos educacionais e inclusivos, podem ter empurrado a escola para atuar mais intensamente na perspectiva da exclusão social, pressionando-lhe a precipitar o sucesso ou o fracasso de cada um, na sociedade mercadológica, por dentro da própria escola, muitas vezes “aprovando”, “reconhecendo” e até “diplomando”, ano a ano, como sujeitos alfabetizados, vários analfabetos funcionais. Nesta triste perspectiva, a intensificação da desvalorização social da escola e do professor, por meio da desqualificação do ensino no Estado, ocasionada pelos impactos nos elementos constituintes da identidade da escola e de seu docente, podem também ter sido a principal herança e, lamentavelmente, o maior “sucesso” de tal reforma.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALMEIDA, M. de F. R. de. Política educacional brasileira na década de 1990: um desserviço à cidadania. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, MG, v. 4, n. 4, p. 117-131, jan.-dez./2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/390/371>>. Acesso em: 16 dez 2008.

ASSIS, S. S. de. **As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da APEOESP** (1991-1998). Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBOSA, A. Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma análise do programa PEC-Formação Universitária. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** - Modos de ser educador: artes e técnicas ciências e políticas, Águas de Lindóia-SP, 2005, Anais... , 2005, Águas de Lindóia-SP p. 93-103.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 26 nov 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br > Acesso em: 02 fev 2010.

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. *In*: BATISTA, P. N. et al. **Em defesa do interesse nacional**: desinformação e alienação do patrimônio público. 3ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

CALLEGARI, C. Mesa-redonda LDB: dez anos, 23 de maio de 2006. *In*. **Seminário LDB**: dez anos. FCL/CAr:UNESP, 23 a 25 maio de 2006.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília DF: MEC: UNESCO, 2000.

DUARTE, R de C. **O professor-coordenador das escolas públicas estaduais paulistas**: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2007.

RAMOS, G. P.; FERRARONI, D. de S. PROFA: desconstruindo o tradicional em busca de um consenso construtivista. **Revista Comunicações**. Piracicaba, SP, v. 16, n. 2, p. 73-83, jul.-dez./2009.

FERNANDES, M. J. S. . A análise da função de professor coordenador no contexto das reformas educacionais paulistas: uma nova forma de controle do trabalho docente?. *In*. **VII Seminário Redestrado** - Nuevas regulaciones en America Latina, 2008, Buenos Aires. Anais/resumos eletrônicos. Buenos Aires, 2008a.

FERNANDES, M J S. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas** (1996-2007). Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2008b.

FERNANDES, A. N. Avaliação educacional na reforma curricular paulista. **Cadernos de Pós-Graduação** (UNINOV), São Paulo, SP, v. 8, p. 133-146, 2009.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p.93-132, abr 2003.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS (GAME). Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Relatório Final**. UFMG. Fundação Victor Civita. Agos. 2011.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. (tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. (tradução de Luiz Mario Gazzaneo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

LIBANORI, G. A. **A família vai à escola**: as concepções de justiça social, cidadania e parcerias comunitárias como estratégias conservadoras de poder em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2011.

LOUREIRO, B. R. de C. **Reforma educacional neoliberal**: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. **Um quarto de século do construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria Estadual da Educação relativos ao Ciclo I no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, 2011.

MEC. INEP. **SAEB 2005 - primeiros resultados**: médias de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada. 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf>. Acesso em: 26 nov 2012.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, Vera Lúcia C. (org.). **Descentralização da educação**: novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

NOTÁRIO, A C S. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista**: política educacional e resistência sindical.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, PR, n. 5, jan-jun/ 2009, p. 13-22.

PEREIRA, V. **A concepção de indivíduo nos parâmetros curriculares do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2007.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Ed. Soc.**, Campinas, SP, v 23, n 80, p. 108-135, set/ 2002.

RAMOS, M.N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, G.P. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino**: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF. 2008, 310f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RUSSO, M; CARVALHO, C. A política educacional do governo Serra. *In: V Simpósio Internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente*, 2008, Uberlândia. Anais V Simpósio Internacional... Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em: www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC38.pdf>. Acesso em: 26 nov 2012.

SÃO PAULO. Governador. **Discurso de posse no Governo do Estado de São Paulo. Primeiro Mandato - 1º de janeiro de 1995, Pronunciamentos. 1995a.** Mário Covas. Fundação Mário Covas, Disponível em: <<http://fmcovas.org.br/mariocovas/pronunciamento4.html>>. Acessado em: 13 set 2006.

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

SÃO PAULO. SEE. Professores que fazem diferença. *In.* SÃO PAULO. SEE. **A escola que faz diferença.** São Paulo: SEE-SP: CECIP, 1997, v. 2.

SÃO PAULO. SEE. **A escola de cara nova.** Capacitação de educadores – PEC. São Paulo: SE, 1998a. 1 fita cassete (12 min): estéreo.

SÃO PAULO. SEE. **A escola de cara nova.** Escola que faz sucesso. (Série gestão). São Paulo: SE, 1998b. 1 fita cassete (15 min): estéreo.

SÃO PAULO. SEE. **A escola de cara nova.** Salas ambientes (vídeo 6). Materiais pedagógicos (vídeo 7). (Vídeos de Capacitação. Série Pedagógica). São Paulo: SE, 1998c. 1 fita cassete (20 min): estéreo.

SÃO PAULO. SEE. **A escola de cara nova.** Recuperação e reforço: uma nova oportunidade de aprender. São Paulo: SE, 1999. 1 fita cassete (12 min): estéreo.

SÃO PAULO. SEE. **A escola de cara nova - Planejamento 2000.** A construção da proposta pedagógica da escola. São Paulo: SE, 2000.

SÃO PAULO. SEE. **A política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo, mai 2003..

SÃO PAULO. CEE, Indicação nº 08/2001, aprovada em 24 de julho de 2001. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. 2001.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. R. Mudanças estruturais do capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Ed. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002.

TORRES, A. C.; RUSSO, M. H. Os impactos da progressão continuada no trabalho docente: um estudo exploratório sobre o fazer pedagógico na escola pública. **Cadernos de Pós-Graduação** (UNINOV), São Paulo, SP, v. 7, p. 85-94, 2008.

GÉSSICA PRISCILA RAMOS é mestra em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, instituição em que atua como professora e pesquisadora

Recebido em dezembro de 2012

Aprovado em março de 2013