

Método de Melhoria de Resultados e avaliação externa: estratégias neoliberais na definição da qualidade educacional

*Results Improvement Method and external evaluation:
neoliberal strategies in the definition of educational quality*

*Método de Mejora de Resultados y evaluación externa:
estrategias neoliberales en la definición de la calidad educativa*

Sabrina Bucci Rosa¹
Universidade Federal de Uberlândia

Maria Simone Ferraz Pereira²
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente artigo resulta de pesquisa que buscou analisar a concepção de qualidade presente no Método de Melhoria de Resultados (MMR), método de gestão de resultados implementado pela Secretaria da Educação de São Paulo, a partir de 2017. Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental, e identificou-se que o MMR integra amplo conjunto de políticas educacionais que têm sido implementadas na rede em consonância com o que preconizam os diferentes organismos multilaterais e o ideário neoliberal. Concluímos que a concepção de qualidade é reducionista no MMR, pois articula-se aos resultados mensuráveis e quantificáveis de testes padronizados, desconsiderando fatores e dimensões intra e extraescolares que interferem na qualidade da educação.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Método de Melhoria de Resultados. Qualidade da Educação.

Abstract: This paper is the result of research that aimed to review the concept of quality present in the Results Improvement Method (MMR, as per its Portuguese acronym), a method of results management implemented by the Department of Education of São Paulo, since 2017. This qualitative research approach used bibliographic and documentary research, and then identified that MMR integrates a broad set of educational policies that have been implemented in the network in line with the recommendations of different multilateral organizations and the neoliberal ideology. The conclusion is that the concept of quality is reductionist in MMR, since it is related to the measurable and quantifiable results of standardized tests, disregarding intra and extra-school factors and dimensions that interfere with the quality of education.

Keywords: External Evaluation. Results Improvement Method. Quality of Education.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: sabrina.rosa@ufu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1711499371248191>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3406-5518>.

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação, Faced/UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: msimonefp@ufu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3381781135088677>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7009-7571>.

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación que intentó analizar el concepto de calidad presente en el Método de Mejora de Resultados (MMR), un método de gestión de resultados implementado por el Departamento de Educación de São Paulo, a partir de 2017. La investigación con enfoque cualitativo utilizó la investigación bibliográfica y documental e identificó que el MMR integra una amplia gama de políticas educativas que se han implementado en la red en consonancia con lo que propugnan diferentes organizaciones multilaterales y la ideología neoliberal. Concluimos que la concepción de calidad es reduccionista en el MMR, ya que está vinculada a los resultados medibles y cuantificables de las pruebas estandarizadas, obviando factores y dimensiones intra y extraescolares que interfieren en la calidad de la educación.

Palabras clave: Evaluación Externa. Método de Mejora de Resultados. Calidad de la Educación.

Recebido em: 29 de janeiro de 2022

Aceito em: 12 de março de 2022

Introdução

Nas últimas décadas, é possível identificar uma intensificação das políticas neoliberais que têm sido adotadas pelos diferentes governos, que dentre outras estratégias, estabelecem a reforma do Estado, da previdência e fiscal, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais e uma política de privatização (SILVA, 2005).

Na educação, a partir do que prescrevem diferentes organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), tais estratégias estabelecem a necessidade da diminuição do papel do Estado, uma governança baseada na eficiência e *accountability*, e a necessidade de parâmetros de referência da qualidade baseados em conhecimentos, habilidades e competências, impondo-se, dessa forma, políticas de avaliação para alcançar bons resultados educacionais (CURY, 2017).

Nesse sentido, orientada pela agenda internacional sugerida por organismos multilaterais, especialmente a partir dos anos 1990, tem-se desenvolvido, no mundo inteiro, políticas de avaliação de desempenho do ensino por meio da avaliação externa, sistemática e padronizada, utilizada como um instrumento para aferir o desempenho de instituições e alunos (CURY, 2005).

No Brasil, embora seja possível reconhecer outras propostas que fundamentaram a avaliação do desempenho escolar no país, a primeira iniciativa de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio foi o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvido no final dos anos 1980 e vindo a se consolidar na segunda metade dos anos 1990.

A partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que prevê a necessidade da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 4), várias propostas da parte de administrações estaduais foram engendradas, como o estado de São Paulo (SP), que criou, em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), e que, no decorrer de quase três décadas, tem se consolidado como o principal indutor e implementador de políticas educacionais no estado (ARCAS, 2009).

Uma das políticas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação a partir dos resultados do Saresp é o Programa de Qualidade da Escola (PQE) instituído em 2008. O PQE propõe avaliar a qualidade das escolas por meio do Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo, o Idesp, um indicador de qualidade da educação básica do estado paulista. Para avaliar a qualidade das escolas, o Idesp considera dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nas provas do Saresp e o fluxo escolar (SÃO PAULO, 2012).

Mais recentemente, em 2017, a partir dos resultados do Saresp e indicadores do Idesp, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo implantou o Programa Gestão em Foco, instituído, inicialmente, por meio de uma versão piloto em algumas escolas, e estendido, posteriormente, para todas as escolas da rede, objetivando promover a melhoria contínua da qualidade da aprendizagem dos alunos do Estado de São Paulo do Ensino Fundamental e Médio, por meio da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) (SÃO PAULO, 2017).

O MMR é um método que deve ser utilizado pelos diferentes profissionais da Unidade Escolar e Diretoria de Ensino, desde o planejamento estratégico e no decorrer de todo ano letivo. O método é composto por oito passos, representados por um ciclo que deve ser seguido pelos profissionais da escola durante sua implementação: 1. Conhecendo o problema; 2. Quebrando o problema; 3. Identificando as causas do problema; 4. Elaborando planos de melhoria; 5. Implementando os planos de melhoria; 6. Acompanhando os planos e resultados; 7. Corrigindo os rumos; 8. Registrando e disseminando boas práticas (SÃO PAULO, 2017).

Este artigo³ analisa a concepção de qualidade presente no MMR implementado pelo Programa Gestão em Foco e poderá contribuir para um balanço da atual política da Secretaria da Educação de São Paulo de uso dos resultados da avaliação externa e sua articulação com as estratégias neoliberais.

³ As reflexões desenvolvidas no artigo são resultantes de reflexões realizadas na dissertação de mestrado defendida no âmbito do PPGED/Faced/UFU, em julho de 2021, intitulada “O método de melhoria de resultados na agenda da rede pública estadual paulista: a lógica gerencial na definição da qualidade educacional”.

O principal questionamento perpassou na necessidade de compreendermos qual a concepção de qualidade o MMR utiliza para avançar os indicadores do Saesp e alcançar as metas do Idesp. Como objetivos específicos, buscamos compreender o processo em que a avaliação externa se constituiu como principal indutor de políticas educacionais com foco na qualidade e analisar como os indicadores do Saesp e Idesp são utilizados no MMR.

Caracterizamos o artigo como um estudo bibliográfico e documental, pois foi utilizada como fonte principal de dados a produção bibliográfica já existente sobre a temática constituída por livros, artigos, teses e dissertações e foram analisados documentos pertinentes elaborados e distribuídos durante a implementação do Programa Gestão em Foco nas escolas e Diretorias da rede pública estadual paulista, como o “Relatório das atividades da Administração Estadual”, em 2016, o “Guia para implementação do Método de Melhoria de Resultados” (MMR), de 2017, o “Método de Melhoria de Resultados – Sinalizadores de Processo. Nota técnica”, de 2019, e material *PowerPoint* “Método de Melhoria de Resultados – MMR: formação nas diretorias de ensino”, de 2020.

Estruturamos o texto da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos algumas implicações do neoliberalismo na educação e fundamentamos a discussão a partir das contribuições de Harvey (2014), Silva (2005), Sousa e Oliveira (2003) e Gentili (1996). Na segunda seção, refletimos acerca da centralidade da avaliação externa no âmbito das políticas educacionais e o papel do Saesp como indutor de políticas educacionais na rede pública paulista, com foco na qualidade a partir das discussões de Afonso (2002, 2013), Sousa e Oliveira (2003) e Sousa e Lopes (2010), bem como a partir de pesquisas realizadas por Arcas (2009), Bonamino e Souza (2012), Horta Neto (2013) e Gesqui (2013). Na terceira e última seção do artigo, apresentamos o processo de implantação do Programa Gestão em Foco e do MMR e, a seguir, refletimos sobre a concepção de qualidade defendida pelo método e as estratégias neoliberais utilizadas na definição da qualidade educacional.

Neoliberalismo: premissas básicas

O período de 1978 a 1980 pode ser considerado pelos historiadores como um “ponto revolucionário na história social e econômica do mundo” (HARVEY, 2014, p. 11) e quatro fatos fundamentais marcaram essa ruptura: o primeiro em 1979, quando Paul Volcker passou a comandar o Banco Central dos Estados Unidos (FED) e foi o responsável por transformar a política monetária do país meses depois, como resultado, o FED passou a assumir a liderança na luta contra a inflação, independentemente de qualquer consequência; o segundo é a eleição de Margaret Thatcher, em 1979, como

primeira-ministra da Grã-Bretanha, com a missão de limitar o poder dos sindicatos e acabar com a estagnação inflacionária que atacou o país durante uma década; o terceiro é quando, em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos Estados Unidos e revitalizou a economia de seu país, apoiando as decisões de Volcker no FED e inserindo suas próprias políticas destinadas a restringir o poder do sindicato, a desregulamentação da indústria, da agricultura e dos setores extrativistas e a liberação dos poderes das finanças no mundo todo; o último aconteceu na China, um dos países mais populosos do mundo: Den Xiaoping, em 1978, iniciou os primeiros passos para a liberalização de sua economia, transformando o país de governo comunista em um centro aberto de dinamismo capitalista, com altas taxas de crescimento nunca vistas.

O que os quatro fatos apresentados têm em comum, segundo Harvey (2014), frequentemente chamado de globalização, é uma doutrina chamada de “neoliberalismo”, a qual transformou a administração social e econômica dos países e é definida pelo autor como uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar do indivíduo é melhor desenvolvido mediante a liberação das liberdades e capacidades empreendedoras de cada um, em uma estrutura institucional fundamentada pela prática da propriedade privada, pelo livre mercado e livre comércio.

O Estado, nesse contexto, deve apenas garantir uma estrutura institucional para que essas práticas ocorram por meio de uma intervenção mínima, o que passou a ser aceito e adotado por vários Estados a partir de 1970, voluntariamente ou por pressões externas advindas da teoria neoliberal (HARVEY, 2014).

O Consenso de Washington, segundo Silva (2005), teve papel determinante na implementação de políticas neoliberais nos países em desenvolvimento, pois, na reunião realizada em 1989, em Washington, da qual participaram importantes representantes de instituições financeiras, de governos em desenvolvimento e bancos centrais, ratificou-se a necessidade de reformas estruturais, a necessidade de aplicação de um plano de estabilização econômica nos países em desenvolvimento e definiram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos. Desse modo, os governos dessas nações deveriam se submeter às exigências políticas e econômicas definidas pelos organismos financeiros internacionais.

Durante a reunião, foi elaborado por John Williamson, para expressar as convicções desses senhores do capital, o modelo de reforma a ser aplicado pelos governos nacionais devedores aos organismos financeiros e credores internacionais, documento que ficou conhecido como Consenso de Washington e que, conforme Silva (2005), imprimiu o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos governos nacionais nas décadas seguintes.

O diagnóstico sobre a América Latina, apresentado nesse documento, segundo Silva (2005), evidenciava a vulnerabilidade dos países às crises como um dos impedimentos ao crescimento econômico e indicava um conjunto de medidas - as reformas de primeira geração - para estimular maior circulação de capitais na região, nos anos 1990, que recomendavam:

A reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresa estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade de instituições bancárias, a liberalização de fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contratos de trabalho (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004, p. 7 e 284 *apud* SILVA, 2005, p. 256).

Dentre as reformas de segunda geração destacam-se “[...] a implementação dos acordos assinados com a OMC, a adoção de códigos e normas financeiras internacionais, o combate à corrupção, a intensificação da flexibilização dos contratos de trabalho, a construção de uma rede de segurança social e a redução da pobreza” (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, SILVA, 2004, p. 236 *apud* SILVA, 2005, p. 257). Em suma, como afirma Negrão (1996, p. 5), o Consenso de Washington integra “[...] o conjunto de reformas neoliberais que, apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinadamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho do papel do Estado”.

Para Gentili (1996), o neoliberalismo se caracteriza por ser um complexo processo de construção hegemônica, ou seja, uma estratégia de poder que se implementa por meio de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, jurídico, educacional, ou por meio de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos relacionados à crise, a fim de explicar e legitimar as reformas neoliberais como as únicas saídas no contexto em que vivemos.

Uma das consequências da hegemonia do pensamento neoliberal, segundo Sousa e Oliveira (2003), é a generalização de sua visão de mundo para todas as esferas da atividade humana. Consequentemente, a partir do momento em que o capital e a lógica de mercado se inserem na área da educação, área antes não aventurada para o capitalismo, a educação passa a ser considerada como um mercado em intensa expansão, o que tem provocado uma alteração nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento como o Brasil, e passou a se inserir na esfera educacional procedimentos e valores inerentes do capitalismo competitivo (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Nesse contexto, o conceito de qualidade oriundo das práticas empresariais e formulado pelo neoliberalismo é transferido para a educação, sendo que as instituições escolares devem ser consideradas e avaliadas como se fossem “empresas produtivas”

(GENTILI, 1996, p. 8), sendo produzido um tipo específico de mercadoria “(o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo)” (GENTILI, 1996, p. 8) e a educação deixa de integrar o campo social e político para ingressar nas demandas do mercado e os critérios de avaliação das empresas privadas passam a ser aplicados na educação.

Conseqüentemente, as políticas educacionais têm incorporado esses parâmetros de qualidade na educação pública por meio do estabelecimento de indicadores de qualidade, a partir das avaliações externas de rendimento escolar que buscam a eficiência e a produtividade.

A centralidade da avaliação externa na agenda política e a ênfase na qualidade

Desde os anos 1980, no contexto do avanço da teoria neoliberal e da influência dos diferentes organismos multilaterais nas políticas educacionais, a avaliação tem ganhado centralidade como dispositivo de regulação e controle dos sistemas de ensino e, frequentemente, tem sido atrelada à melhoria da qualidade da educação, justificando, assim, a implementação de projetos, programas e políticas.

Afonso (2013) explica que nos países em que primeiro se introduziu, no contexto das reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação constituiu-se como uma política estatal, instrumento da ação dos Estados e governos, conforme as especificidades de cada país.

Principalmente nos países capitalistas ocidentais, a avaliação ultrapassou limites e se diversificou, passando a refletir sobre resultados dos estudantes, dos professores, das escolas e na definição e implementação de políticas educacionais (AFONSO, 2002).

Estados Unidos e Inglaterra são exemplos apresentados por Afonso (2002), pois, nesses países onde ocorreram grandes reformas denominadas como modernização conservadora, a avaliação foi utilizada como instrumento eficaz para produzir mudanças inspiradas numa nova ideologia emergente, uma ideologia da nova direita, “onde se fundem valores e interesses contraditórios de origem liberal e conservadora” (AFONSO, 2002, p. 32). Nesse contexto, os exames nacionais, agora denominados como avaliação externa ou provas estandardizadas ou aferidas, voltam com grande força e propõem cumprir duas funções básicas complementares:

[...] servir de instrumento para reforçar o controle central por parte do Estado relativamente ao que se ensina (e como se ensina) nas escolas públicas e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo um efeito de hierarquização e de emulação através de publicitação e ampla divulgação dos resultados escolares dos estudantes (*rankings*) (AFONSO, 2002, p. 32).

Diante dessa lógica, a avaliação, segundo Sousa e Oliveira (2003), apresenta duas potencialidades básicas funcionais: torna-se mecanismo de controle e legitima “valorações” de procedimentos competitivos. De um lado, deslocam-se os mecanismos de controle dos processos para os “produtos”, por meio da realização de testes, o que importa é que ocorra o processo de ensino-aprendizagem e nada além disso; o controle é realizado por meio de processos avaliativos, a fim de verificar o produto da ação da escola e, assim, verificar sua “qualidade”. Do outro, ao utilizar o desempenho das avaliações em larga escala, estimula a competitividade entre escolas e sistemas educacionais para melhorar pontuações nos *rankings*, o que é reforçado pela associação entre desempenho e financiamento, já que podem utilizar o resultado do desempenho para a alocação de recursos e remunerações diferenciadas no interior do próprio sistema de ensino.

Tal concepção se alicerça na lógica do mercado ou “quase-mercado”, devido à especificidade da educação, que tem se concretizado no Brasil. A primeira iniciativa de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio no país é o Saeb, desenvolvido no final dos anos 1980 e aplicado pela primeira vez na década de 1990, que toma como indicadores o desempenho em provas amostrais de alunos do ensino fundamental e médio de todas as Unidades Federadas, bem como a coleta de informações sobre características contextuais de alunos, professores e diretores, e condições físicas das escolas (SOUSA; OLIVEIRA, 2003).

Com a consolidação do Saeb e de outros sistemas estaduais de avaliação externa no país, desde a década de 1990, o que se percebe é o avanço da avaliação em larga escala no país, geralmente articulada “a medidas de descentralização de responsabilidades e a difusão da ideia de autonomia administrativa e pedagógica das escolas, tendendo, no entanto, a induzir à padronização curricular” (SOUSA, 2013, p. 66), pois a avaliação carrega grande potencial para a conformação dos currículos e, principalmente, leva à homogeneização do que deve ser ensinado no país, levando à redução curricular.

Para Sousa e Lopes (2010), um dos reflexos mais visíveis dos efeitos da legitimidade que a avaliação tem alcançado como instrumento de regulação e gestão das políticas educacionais com foco na melhoria da qualidade da educação é a criação de sistemas próprios de avaliação da Educação Básica em diferentes estados, como o Saesp, criado considerando:

[...] a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/MEC;- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo;- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que

objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados;- a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino;- a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões, em seus níveis de atuação (SÃO PAULO, 1996, s/p).

De acordo com a Resolução N° 27, de 29 de março de 1996, a avaliação externa implantada no Estado de São Paulo em 1996 objetiva:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado; II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem: a) a capacitação dos recursos humanos do magistério; b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la; c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996, s/p).

Percebe-se, segundo Arcas (2009), que o sistema de avaliação paulista abrange várias instâncias da estrutura da Secretaria Estadual de Educação, desde os gestores de políticas públicas, órgãos centrais e intermediários, a escola, a comunidade e a sociedade em geral e, conforme Bonamino e Souza (2012), os objetivos explicitados indicam o duplo sentido da avaliação: servir de referência para a elaboração de políticas pela Secretaria de Educação e orientar a construção da proposta pedagógica e o planejamento pelas escolas.

Além disso, Horta Neto (2013) destaca a importância dada à utilização dos resultados para elaboração da proposta pedagógica da escola, servindo, inclusive, de instrumento para a capacitação de seus profissionais, no entanto, evidencia uma inclinação para o *accountability*, mesmo que distante do que viria a se concretizar nas políticas vindouras. Percebe-se, então, que desde o início de seu processo de implantação, os resultados do Saresp estiveram articulados à melhoria da qualidade da educação, mesmo que em versão inicial não estivessem tão relacionados às políticas *high stakes*, como viria a acontecer.

No decorrer dos anos, o Saresp assume centralidade em relação à elaboração, implementação e monitoramento de políticas educacionais na rede, pois as propostas da Secretaria Estadual de Educação estão, em sua maioria, articuladas aos resultados dos alunos no Saresp, que vão desde à elaboração e reformulação do currículo à formação de professores,

o ingresso de professores e diretores, na orientação do trabalho de diferentes profissionais da Secretaria em diferentes instâncias, nas políticas de premiação de alunos e professores, na bonificação por resultados, no processo de elaboração e divulgação dos resultados dos alunos nos testes, nas plataformas digitais e tantos outros.

Uma dessas políticas é o Programa da Qualidade da Educação, o PQE, implementado com o objetivo de “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino da rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade” (SÃO PAULO, 2012, p. 1). O Programa avalia, anualmente, cada escola da rede estadual paulista, de forma:

[...] a 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), que mede a qualidade das escolas (SÃO PAULO, 2012, p. 1).

A partir dos resultados do Saesp e dos dados de reprovação do Censo Escolar, anualmente, a Secretaria da Educação divulga o Idesp e a meta a ser alcançada por cada escola estadual paulista dos anos/séries avaliados pelos Saesp e pretende-se que todas as escolas da rede alcancem a meta 7,0 na 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano do ensino fundamental), a meta 6,0 nas 8ª séries do ensino fundamental (atual 9º ano) e a meta 5,0 nas 3ª séries do ensino médio, até 2030.

Castro (2013, p. 172) afirma que, no Idesp, instrumento principal do PQE, “o conceito de qualidade educacional fica restrito apenas aos resultados mensuráveis, observáveis por meio de provas ou testes” e como efeito de utilizar um indicador de qualidade educacional baseado em apenas dois critérios (desempenho e fluxo), Gesqui (2013) aponta que as escolas acabam por priorizar esses aspectos em suas práticas escolares, a fim de alcançarem a meta estipulada pelo Idesp.

Para Castro e Lopes (2016), para aferir a qualidade da educação, é necessário considerar outros contextos que extrapolam os muros da escola e oferecer uma escola pública de qualidade que vá além do treinamento de alunos para testes padronizados, bem como uma trajetória escolar sem reprovação. Além disso, o autor defende que essa cultura de avaliação incorporada nos indicadores do Idesp representa apenas mais uma estratégia da sociedade industrial e validada pela escola para controlar o trabalho escolar.

O Programa Gestão em Foco e o Método de Melhoria de Resultados: estratégias neoliberais na definição da qualidade educacional

O Programa Gestão em Foco, que introduziu o MMR, foi implementado progressivamente na rede, inicialmente, em 2016, por meio de uma “experiência-piloto” na diretoria Leste 4 de São Paulo. Posteriormente, devido aos resultados favoráveis no Idesp dessas escolas, o projeto foi implementado por meio de “ondas de expansão” e passou a abranger, a partir de 2017, em sua “primeira onda de expansão”, as 13 diretorias da capital paulista. Em 2018, “a segunda onda de expansão” passou a abranger as diretorias da Grande São Paulo e, na terceira onda, última fase de expansão, incluiu-se as últimas 39 diretorias de ensino do interior e o litoral paulista e, atualmente, está presente nas mais de cinco mil escolas da rede.

O MMR é uma das ações que integra o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, instituído pelo decreto n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011, que apresenta como finalidade “promover amplamente a educação de qualidade da rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011, s/p).

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo, conforme estabelece o decreto que o instituiu, contou, em sua elaboração, com a participação da “sociedade civil”, caracterizada por diversos segmentos do setor privado, representados pelos Parceiros da Educação, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que estabelece parcerias com empresas, pessoas e instituições que investem no Programa Parceiros da Educação.

Dessa forma, segundo Mesko (2018, p. 63), a Parceiros da Educação tem ocupado espaço nas políticas públicas educacionais paulistas, “[...] consolidando suas acepções e disseminando práticas em confluência com a classe empresarial e consultorias que atuam em esfera global”. A este respeito, Harvey (2014) explica que uma das implicações do neoliberalismo na educação é o aumento do número de parcerias público-privadas, nas quais corporações atuam em colaboração com atores do governo, influenciando, inclusive, leis e políticas públicas, o que se materializa na rede pública paulista por meio do Educação – Compromisso de São Paulo.

Além disso, ao observarmos as ações que integram o Programa Educação – Compromisso de São Paulo para o quadriênio 2015 - 2018, é possível identificar vários elementos que estão em confluência com o ideário neoliberal e que, por meio de várias ações, estabelecem a centralidade da avaliação externa no sistema educacional com a aplicação de provas de rendimento aos estudantes, o estabelecimento de um currículo básico comum, a formação de professores e outros profissionais, centradas no currículo e outros temas oriundos

do mundo empresarial, e a disseminação de plataformas educacionais de indicadores dos alunos (SÃO PAULO, 2017). Tais estratégias articulam-se, conforme explica Gentili (1996), com uma série de regularidades implementadas pelos governos neoliberais e a partir do que prescreve o Consenso de Washington, que pressupõe a necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação dos serviços educacionais e de articular a produção educacional a partir das demandas do mercado de trabalho.

É importante destacar que o MMR foi criado para a Oscip Parceiros da Educação pela Falconi Educação, uma empresa de consultoria em gestão no Brasil, que atua em vários segmentos do mercado, com o objetivo de transferir conhecimento gerencial com foco em resultados e que desencadeou o movimento de “Qualidade Total”.

Dessa forma, por meio do Programa Gestão em Foco, intensifica-se na rede pública estadual paulista o avanço da privatização da educação, pois, além da participação da classe empresarial na educação por meio da Parceiros da Educação no Programa Educação – Compromisso de São Paulo, a Secretaria Estadual de Educação transferiu os processos decisórios sobre a gestão educacional das escolas a uma empresa privada (ADRIÃO, 2018).

Além disso, os oito passos que compõem o MMR são inspirados no ciclo PDCA, método bastante utilizado no processo de gerenciamento da qualidade nas empresas, o qual propõe quatro fases: *PLAN* (planejar); *DO* (Fazer); *CHECK* (Controlar) e *ACT* (Agir). Estas, por sua vez, são subdivididas em oito etapas, assim como no MMR.

No MMR, o problema, definido como “a diferença entre o resultado atual e desejado (meta)” da escola (SÃO PAULO, 2020, p. 62), está relacionado ao alcance da meta do Idesp, indicador que é o ponto de partida e o ponto de chegada do método e subsidia todos os passos a serem realizados durante a sua implementação. Ao fundamentar as ações a serem realizadas na escola nos resultados do Idesp (desempenho Saesp e fluxo), prioriza resultados quantitativos e mensuráveis e evidencia uma visão reducionista de qualidade do mundo dos negócios (PARRO, 2016).

Em relação à forma como o Idesp tem sido utilizado, Gesqui (2013) já apontava que esse indicador tem sido utilizado como mecanismo de controle social, por meio de uma racionalidade tecnológica aplicada à educação, pois prioriza exigências econômicas e políticas em detrimento das necessidades dos alunos, escolas, municípios e, inclusive, da própria rede.

Rocha Junior (2012) argumenta que, no contexto da política de bonificação por resultados, o Idesp tem conferido um formato empresarial à educação, na medida em que estabelece metas e uma padronização às escolas da rede. Consequências estas que podemos perceber de forma ainda mais avançada no MMR, pois padroniza a forma de gerir os resultados

do Idesp e, consecutivamente, a condução das práticas pedagógicas no interior das escolas durante todo o ano letivo, restringindo todo trabalho a ser realizado ao alcance de metas, inserindo, assim, a escola nas adequações do mercado.

Ao propor a elaboração e acompanhamento de Planos de Melhoria no intuito de auxiliar as escolas e Diretorias a alcançarem a meta do Idesp, o MMR pressupõe uma descentralização com maior autonomia às escolas (LAVAL, 2019), mas que, ao final, tende a ser contraditória.

A descentralização, desde os anos 1980, em Portugal, segundo Barroso (2013, p. 17), propõe “aproximar o local de decisão do local de aplicação; ter em conta as especificidades locais; promover a participação dos utilizadores dos serviços públicos na sua gestão; reduzir a burocracia estatal; libertar a criatividade e desencadear a inovação pedagógica”, objetivos que podem ser evidenciados no MMR, pois outorga para o interior das escolas e seus profissionais a responsabilidade de criação e decisão de quais ações devem ser realizadas que permitam avançar seus indicadores.

No entanto, a descentralização delineada no MMR produz uma centralidade estratégica, uma vez que a Secretaria da Educação, por meio da implementação do método, garante a execução de sua política de gestão de uso resultados pelas escolas e continua a manter o poder de decisão sobre a organização e o controle do sistema público de ensino, bem como apenas transfere táticas e competências instrumentais de natureza executória aos seus profissionais (BARROSO, 2013), além da responsabilização pelos seus resultados.

Além dos indicadores do Idesp, os indicadores da Avaliação de Aprendizagem em Processo também são utilizados no MMR. A AAP é uma avaliação aplicada em alguns momentos específicos do ano, que avalia as habilidades do currículo oficial do Estado de São Paulo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujo objetivo é “acompanhar o desenvolvimento do currículo, de forma contínua, identificando habilidades que os estudantes mais dominam ou necessitam de apoio pedagógico” (SÃO PAULO, 2020, p. 2).

Após aplicação e correção das AAP, os resultados são inseridos numa plataforma digital da Secretaria da Educação e geram os Sinalizadores de Processo, uma ferramenta estratégica de apoio às escolas e às Diretorias de Ensino, utilizada no MMR, que “permite o monitoramento do desempenho ao longo do ano letivo e do potencial de evasão escolar/reprovação por falta” (SÃO PAULO, 2019, p. 6). Seu objetivo “é apoiar as unidades escolares na consecução das suas metas anuais de desempenho e fluxo, fornecendo indicadores periódicos, de modo a possibilitar o acompanhamento pela equipe de gestão escolar e os ajustes no plano de melhoria com a propositura de ações corretivas” (SÃO PAULO, 2019, p. 6).

Duas categorias compõem os Sinalizadores de Processo: o Sinalizador de Fluxo e o Sinalizador de Desempenho. O Sinalizador de Fluxo é baseado no Índice de Fluxo, que bimestralmente objetiva calcular o potencial de alunos com risco de serem reprovados por frequência ou de evadirem por apresentarem mais de 20% de faltas no bimestre, isto é, calcula-se a quantidade de faltas dos alunos descontadas as ausências compensadas, que são as atividades realizadas que possibilitam aos alunos reporem conteúdos perdidos no decorrer do ano letivo, a fim de suprir faltas e preencher lacunas de aprendizado, pois considera-se que, se um aluno está realizando as atividades de compensação de ausência, a propensão de evasão ou reprovação é menor do que um aluno que não está realizando as atividades, mesmo que tenha a mesma quantidade de faltas (SÃO PAULO, 2019).

Já os Sinalizadores de Desempenho são calculados por ano/série, assim como os Sinalizadores de Fluxo, e calculados a partir do desempenho dos alunos nas AAP nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Além dos Sinalizadores de Desempenho da turma, outro indicador apresentado na plataforma se refere ao Sinalizador de Referência. Para este cálculo, primeiramente, as escolas são agrupadas dentro de cada Diretoria de Ensino e por segmentos e, para tanto, é utilizada a análise de agrupamento, denominada *clustering*, técnicas computacionais que objetivam criar grupos a partir das características e propriedades similares.

De acordo com a Nota técnica (SÃO PAULO, 2019), são utilizados os critérios de “Índice de Nível Socioeconômico (INSE), calculado a partir dos questionários do Saesp, além dos critérios de quantidade de alunos do Ensino Fundamental e Médio e quantidade de segmentos que a escola atende” (SÃO PAULO, 2019, p. 12) como base na metodologia das K-médias, método de agrupamento utilizado, que gera os agrupamentos nos Sinalizadores de Referência.

A partir do Sinalizador de Referência, é proposta uma evolução para cada escola em relação ao seu próprio resultado e o resultado da escola de referência selecionada de cada *cluster*, considerando-se “que ela capture um percentual da diferença entre o seu resultado e o da escola de referência, e o mínimo de evolução seja respeitado” (SÃO PAULO, 2019, p. 14). Esse valor mínimo de evolução equivale a retirar um aluno do risco de evasão/reprovação por falta e da faixa de desempenho insuficiente dentro do módulo do segmento.

Embora a classificação das escolas em *clusters* não objetive o ranqueamento, questionamos se, de fato, este não acontece, visto que compara os resultados das escolas, seleciona o maior resultado do grupo e estabelecem-no como outra meta, dessa vez bimestral, a ser alcançada pelas escolas. Portanto, da forma como os resultados do Saesp e AAP são utilizados no MMR, reforça-se as potencialidades que a avaliação tem

assumido em âmbito das políticas públicas educacionais, conforme destacou Sousa (2003), como um mecanismo de controle e de legitimação de procedimentos competitivos.

Conclusões

O MMR, criado pela Falconi Educação, fundamenta-se na Qualidade Total, método de administração empresarial que utiliza e transpõe para a educação várias técnicas, fórmulas e ferramentas das empresas para o interior das escolas, o que pressupõe uma qualidade fundamentada nos princípios de eficiência, eficácia e produtividade. Nessa concepção, segundo defende Enguita (1997), a qualidade é mensurável, e, na rede paulista, utiliza-se de vários resultados quantitativos: o Idesp e seus indicadores de desempenho (a partir dos resultados dos alunos no Saresp) e fluxo, os resultados das AAP e percentual de faltas dos alunos no decorrer do bimestre, além de outros propostos no decorrer do método, num contexto em que tudo é resumido a números.

Embora o Programa Gestão em Foco defenda que o MMR tem o potencial de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem, tal aprendizagem é reducionista, uma vez que o método tem o potencial de intensificar e reforçar no interior das escolas um aprofundamento da desvalorização das disciplinas não consideradas pelas avaliações utilizadas no método (BERGO, 2016; FILIPE, 2016), o aprofundamento da perda da autonomia do professor, da padronização pedagógica, do treinamento dos alunos, da pressão exercida sob professores e alunos em alcançar a meta do Idesp, delimitação dos conteúdos a serem ensinados e avaliados, engessamento do currículo (BERGO, 2016; FILIPE, 2016; ROCHA JÚNIOR, 2012), além da possibilidade de ampliação de ranqueamento pelas escolas, pois, além de um possível ranqueamento que a divulgação do Saresp pode acarretar (GESQUI, 2013), evidenciamos que a classificação das escolas em *clusters* pode gerar novo ranqueamento e mais competitividade entre as escolas.

Reforça, ainda, mecanismos de responsabilização, *accountability* e competitividade, tendências de cunho neoliberal identificadas em outras políticas implementadas pela Secretaria da Educação de São Paulo.

Assim, decorridas quase três décadas desde quando Freitas (2011) questionou “se conseguiríamos, no Brasil, escapar ao desenho das políticas públicas neotecnicistas que se constituíam no interior do neoliberalismo” (FREITAS, 2014, p. 1) e concluiu à época que conseguimos apenas postergá-lo, ousamos responder que, no estado de São Paulo, tais políticas avançam e continuam avançando consubstanciadas pela implementação do MMR. Àquela época, no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso, Freitas

(2011) chamou de neotecnicismo a aplicação de uma série de receitas que se instaurava na educação, tal termo referia-se à definição de “tecnicismo” dada por Demerval Saviani na obra “Escola e Democracia”.

Para Freitas (2011, p. 2), a análise conceitual de Saviani é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista, pois:

[...] apresentado agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “*standards*” de aprendizagens medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea.

Dessa forma, percebemos o aprofundamento do neotecnicismo no estado de São Paulo, com o MMR, pois amplia-se a responsabilização de escolas e seus profissionais pelo desempenho dos alunos nas avaliações, além do aumento do monitoramento (ADRIÃO, 2018) e controle do trabalho realizado nas escolas pela forma como propõe o gerenciamento dos resultados e implementação e acompanhamento dos planos de melhoria.

Ademais, vários termos que são trazidos da convivência das grandes corporações e que são adjetivações neotecnicistas utilizadas há décadas no início dos embates neoliberais, segundo Freitas (2011), são encontrados no MMR, expressos pela forma como responsabilizam apenas a escola e seus profissionais pelos resultados dos testes realizados pelos alunos.

Como alternativa a esse conceito de qualidade que reproduz a lógica do capitalismo na educação, vários estudiosos e pesquisadores defendem o conceito de qualidade social, que prevê que, para se efetivar o direito a uma educação de qualidade, direito este garantido pela Constituição e outros documentos normativos, é necessário ir além da garantia da oferta do acesso à educação e do progresso do ensino e dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas, restritos às exigências do mercado. É necessário oferecer uma educação democrática que possibilite o desenvolvimento de todos os estudantes, a participação e a transformação social, bem como a inclusão e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que favoreça a formação de indivíduos com vistas à emancipação humana e social, o que só será possível mediante uma educação na perspectiva de qualidade social.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterizações a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, v. 18, n. 53, p. 267-280, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>.
- AFONSO, A. J. Políticas educativas e avaliação das escolas: por uma prática avaliativa menos regulatória. In: COSTA, J. A.; MENDES NETO, A.; VENTURA, A. (orgs.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002. p. 31-37. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55454>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- ARCAS, P. H. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032010-110212/pt-br.php>. Acesso em: 25 mar. 2022. DOI: <http://doi.org/10.11606/T.48.2009.tde-12032010-110212>.
- BARROSO, A. O neoliberalismo contra o estado-providência. *Revista Estudos do Século XX*, Coimbra, n. 13, p. 84-97, 2013. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/artigo/o_neoliberalismo_contra_o_estado_provid%C3%Aancia. Acesso em: 26 mar. 2022. DOI: http://doi.org/10.14195/1647-8622_13_5.
- BERGO, L. F. *Política de bonificação salarial no estado de São Paulo: desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o trabalho docente*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8681>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. M. Z. L. Três Gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: as interfaces com o Currículo da / na Escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022. DOI: <http://doi.org/10.1590/s1517-97022012005000006>.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.
- CASTRO, A. *O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino - Região de Pirassununga*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2325>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. O Programa de Qualidade da Escola do Estado de São Paulo. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 299-318, dez. 2016 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645340>. Acesso em: 05 out. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8645340>.

CURY, C. R. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação: Periódico científico editado pela ANPAE*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 15-34, abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/72829/41182>. Acesso em: 21 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72829>.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

FILIPE, F. A. *A concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala: análise de documentos oficiais do Estado de São Paulo (2008 - 2014)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144459>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2011, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: Seminário de Educação Brasileira, 2011. p. 35.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. et al. (orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GESQUI, L. C. *O índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo: a materialização da racionalidade tecnológica*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10384>. Acesso em: 10 mar. 2021.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HORTA NETO, J. L. *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo*. 2013. Tese (Doutorado em Política Social) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14398>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MESKO, A. S. R. *O Programa “educação – Compromisso São Paulo” e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/331690/1/Mesko_AndressaDeSousaRodrigues_M.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

NEGRÃO, J. J. O. O governo FHC e o neoliberalismo. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 1, p. 1-11, nov. 1996. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/ls/article/view/18809/13991>. Acesso em: 30 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i1.18809>.

PARRO, A. L. G. *Avaliação externa, gestão e qualidade da educação escolar: concepções veiculadas e concepções vivenciadas no cotidiano escolar*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136430>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ROCHA JÚNIOR, O. C. *Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo: a bonificação por resultado na opinião do professor*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9658>. Acesso em: 15 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011*. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Casa Civil, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 26 jul. 2010.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 27, de 29 de março de 1996*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm. Acesso em: 31 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Método de Melhoria de Resultados – MMR: formação nas diretorias de ensino*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/11/2-formao-inicial-com-diretores.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Guia para implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR)*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/11/guia-inicial-unificado.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Método de Melhoria de Resultados – Sinalizadores de Processo*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/01/mmr-sinalizadores-de-processo-nota-tnica.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Programa de Qualidade da escola: Nota Técnica*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Relatório das atividades da Administração Estadual em 2016*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2017. p. 52-56. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2017%2fsuplemento%2flegislativo%2ffevereiro%2f21%2fpag_0032_57BCOD7HMIDD5e79BNL1MEU9KT5.pdf&pagina=32&data=21/02/2017&caderno=Suplemento%20%20Legislativo&paginaordenacao=100032. Acesso em: 27 maio 2021.

SILVA, M. A. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em: 20 abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>.

SOUSA, S. Z. Avaliação colaborativa e com controle social. *Retratos da Escola: Revista semestral da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 65-76, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/81455584-Revista-retratos-da-escola.html>. Acesso em: 31 maio 2021.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Avalia%E7%E3o%20Institucional/AVALIA%C7AO%20ZAKIA%20e%20LOPES.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>.