

# PRODUTO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS SENTIDOS DO SARESP NA ESCOLA



**Mestranda:** Tayná Michelle de Freitas Bueno

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni

**Unesp/Bauru**

**2025**

## APRESENTAÇÃO

Caro leitor,

É com grande satisfação que apresentamos esse roteiro de estudos como parte integrante de minha pesquisa de mestrado no programa Docência para Educação Básica, da Unesp de Bauru, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Maria Manzoni. Pretendemos contribuir com as discussões sobre as avaliações de larga escala, em especial o Saesp, para pensar em outras possibilidades de avaliar nossos alunos e, portanto, outras possibilidades para a escola.

## SOBRE AS AUTORAS



### **Tayná Michelle de Freitas Bueno**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), câmpus de Bauru (2018), e mestrado em Docência para a Educação Básica pela mesma instituição (2025). Atualmente, é professora do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Duartina.



### **Rosa Maria Manzoni**

Livre-Docente em Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (2023). Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Assis (1991). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Assis (1997). Mestrado (1997-1999) e Doutorado (2003-2007) em Letras, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É professora adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências - Campus Bauru - Departamento de Educação - e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica - Faculdade de Ciências - Unesp, Bauru.

## OBJETIVOS

Este produto educacional é um dos desdobramentos da dissertação de mestrado intitulada “Entre o dizível e o silêncio nas políticas públicas de avaliação de larga escala: uma análise discursiva dos sentidos do Saesp”, desenvolvida no programa de mestrado profissional em Docência para Educação Básica, no campus da Unesp de Bauru. Assim, este produto educacional assume o formato de um roteiro de estudos, com o objetivo de propor reflexões sobre as avaliações de larga escala nas escolas públicas estaduais, em especial o Saesp, a partir de uma abordagem materialista do discurso, inserida no campo da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, em uma perspectiva que entrelaça a língua, a história e a ideologia. Também tem como objetivo aproximar o conhecimento produzido na universidade das escolas, em um movimento dialético, marcado pelas relações de contradição e transformação. Por fim, com essas reflexões pretende-se transformar a maneira de pensar a própria escola e as avaliações e, assim, possibilitar mudanças na realidade escolar e no agir docente.

# SUMÁRIO

<b>ETAPA 1: DA CRIAÇÃO DO SARESP AOS DIAS ATUAIS.....</b>	<b>6</b>
AMPLIANDO A DISCUSSÃO.....	11
1. LEITURA PARA APROFUNDAMENTO.....	11
2. PROPOSTA DE ESTUDO.....	11
<b>ETAPA 2: FORMAÇÃO DO DISCURSO NEOLIBERAL NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
AMPLIANDO A DISCUSSÃO.....	19
1. LEITURA PARA APROFUNDAMENTO.....	19
2. PROPOSTA DE ESTUDO.....	20
<b>ETAPA 3: BNCC, Reforma do Ensino Médio e Provão Paulista Seriado.....</b>	<b>21</b>
AMPLIANDO A DISCUSSÃO.....	28
1. LEITURA PARA APROFUNDAMENTO.....	28
2. LEITURA COMPLEMENTAR.....	28
3. PROPOSTA DE ESTUDO.....	28
<b>ETAPA 4: ANÁLISE DE DISCURSO.....</b>	<b>30</b>
AMPLIANDO A DISCUSSÃO.....	35
1. LEITURA SUGERIDA.....	35
<b>ETAPA 5: LEITURA DO DOCUMENTO DE CRIAÇÃO DO SARESP.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

## ETAPA 1: DA CRIAÇÃO DO SARESP AOS DIAS ATUAIS.

As iniciativas avaliativas no Brasil, segundo Fernandes (2023), desenvolveram-se em meio a um conjunto complexo de reformulações políticas, abrangendo aspectos administrativos e financeiros e, por consequência, também pedagógicos. Essas mudanças ganharam força no Brasil, na década de 1990, quando vários países da América Latina, começaram a se inspirar nos modelos do Reino Unido e dos Estados Unidos da América, durante os governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan, na busca por uma aproximação com o mercado. Foi nesse contexto que, em 1996, Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), assumiu seu primeiro mandato como presidente do Brasil e deu início ao projeto de implementação de políticas neoliberais. No estado de São Paulo, o governador Mário Covas, também filiado ao PSDB, governou no mesmo período, alinhando-se com o governo federal. Essa coincidência, na qual o governador do estado e o presidente da república estavam ajustados política-partidariamente, com projetos programáticos que iam na mesma direção, junto às propostas de reformulações políticas e sociais que chegaram ao sul global, resultou em uma aproximação para estabelecer, implementar e justificar as políticas públicas e educacionais.

Conforme Hypolito (2010), essa nova forma de gestão política, fundamentada na redução de custos, enxugamento da máquina pública e decisões orientadas por uma suposta eficiência, chegou às escolas. Suas características inspiradas no gerencialismo transformaram-se em controle do trabalho escolar por meio do estabelecimento de metas de desempenho e busca por resultados, assemelhando-se a um modelo de gestão

empresarial. Segundo o autor (2010), a partir desse período, as políticas educacionais gradualmente passaram a focar no saber fazer e aprender a aprender, em detrimento de uma formação crítica. Ao mesmo tempo, a implementação de sistemas de avaliações de larga escala, com parâmetros para o desempenho, tanto dos docentes quanto dos alunos, demonstrou a capacidade do Estado em controlar e avaliar a educação das escolas brasileiras. Essas profundas mudanças foram percebidas como uma necessidade natural e inevitável, visto que a globalização e as demandas do mercado internacional exigiam uma modernização na concepção de educação. Esse é o trabalho da formação ideológica que produz a evidência da necessidade de se fazer de um determinado modo, como se não houvesse outras formas de fazer.

Diante disso, o surgimento do Saesp no estado de São Paulo não ocorreu por acaso; ao contrário, é fruto de desdobramentos históricos e das relações políticas e educacionais que se estabeleceram no Brasil, no período de redemocratização. Conforme apontado por Santos e Sabia (2015), desde a década de 1980, organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, especialmente, o Banco Mundial, desempenharam um papel crucial ao impulsionar reformas educacionais na América Latina. Essas instituições propuseram um pacote de reformas, voltado principalmente para a educação primária, enfatizando a importância da implantação de sistemas nacionais de avaliação para coletar dados sobre o rendimento escolar. De acordo com os autores (2015), as sugestões também incluíam a centralização do sistema avaliativo, cabendo ao governo central fiscalizar e propor os aprimoramentos necessários.

Nesse contexto, segundo Santos e Sabia (2015), a constatação da ausência de estudos demonstrando a qualidade da educação oferecida à população levou às primeiras experiências avaliativas. Foi dessa maneira que, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi instituído como uma avaliação de alcance nacional, realizando sua primeira coleta de dados amostrais em escolas públicas, sob a supervisão do governo federal. Em 1996, o Saresp surge para estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual e de forma coordenada com o Saeb. No final do mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no título “Da organização da Educação Nacional”, destaca, em seu artigo 9º, inciso VI, o papel da União em “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).

No ano de criação do Saresp, a Secretaria da Educação de São Paulo estava sob o comando de Teresa Roserley Neubauer da Silva. De acordo com Santos e Sabia (2015), na fase inicial desse sistema avaliativo, os objetivos contemplavam duas finalidades principais. A primeira, de natureza mais abrangente, determinava que o Saresp serviria como referência para a elaboração de políticas públicas pela Secretaria da Educação. A segunda finalidade, direcionada às escolas, visava a que a avaliação orientasse a proposta pedagógica e contribuísse para o planejamento de objetivos e estratégias para a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, a estrutura do Saresp permitia a participação das equipes escolares para viabilizar a aplicação e correção das provas, além de envolver os professores, coordenadores e diretores na análise e reflexão dos resultados obtidos. Também é por isso que, de 1996 a 1998, a avaliação se apresentou como

uma prova de entrada, justamente para que fosse possível coletar informações do ano anterior e usar seus dados para a elaboração de um planejamento pedagógico. No entanto, os autores (2015) destacam que esses objetivos iniciais foram gradualmente deixados de lado em favor do controle do sistema, a partir dos dados coletados, o que gerou uma relação antagônica entre a avaliação para conhecer e intervir e a avaliação para controlar o desempenho de alunos e professores.

Essa mudança de rumo começa a ser percebida no segundo mandato de Mário Covas, quando, em 2000, de acordo com Santos e Sabia (2015), o Saresp torna-se uma avaliação de saída, com o propósito de verificar as habilidades e competências adquiridas pelos alunos e, portanto, o desempenho dos professores, no final do ano. Em 2001, a Secretaria da Educação implementou duas novas medidas: a categorização das escolas em cores de acordo com os resultados obtidos na avaliação, com a exigência de que as unidades escolares exibissem suas cores na porta de entrada, e a reprovação de alunos baseada no desempenho na avaliação. A Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001, em seu artigo 2º:

As atividades a serem elaboradas sob a forma de prova específica e aplicadas, exclusivamente, pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - VUNESP -, têm por objetivo aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se **constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno**. (Secretaria da educação, 2001, grifo nosso).

Esse ano de Saresp teve uma repercussão negativa entre professores por não considerar as avaliações internas para a aprovação ou reprovação dos alunos, interditando a autonomia docente, e por incentivar a

competição entre as escolas a partir de um viés meritocrático. No ano seguinte, devido à forte pressão e resistência das escolas, essas duas medidas foram revogadas. Estabelecer o Saesp como critério de aprovação remonta a períodos anteriores da história educacional brasileira, como em meados das décadas de 1940 a 1960, quando as altas taxas de reprovação levavam à evasão escolar. Segundo o Censo do IBGE de 1940, apenas 30% das crianças e jovens entre 7 e 14 anos estudavam no país. Portanto, essa medida de utilizar os resultados do Saesp como critério de aprovação, ressoa em práticas de exclusão, considerando os grupos historicamente afetados por esse sistema de reprova.

No ano seguinte, de acordo com Fernandes (2023), foi criado o Bônus Mérito<sup>1</sup> para o quadro docente, no qual o pagamento era concedido aos professores considerando sua frequência e desempenho profissional. Mais adiante, em 2007, no governo estadual de José Serra e com Maria Helena Guimarães de Castro, na Secretaria da Educação, o mecanismo de bonificação e controle do trabalho docente foi aprimorado com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que incorporou o programa de remuneração por mérito. Atualmente, esse índice é o principal indicador da qualidade do ensino paulista, cujos objetivos de cada escola são traçados - pela Secretaria da Educação - a partir do desempenho no Saesp. Assim, quando esses objetivos são atingidos, a escola conquista o pagamento do Bônus por Desempenho.

Na conjuntura atual, o Saesp foi recentemente reestruturado com a inclusão do Provão Paulista Seriado, uma avaliação somativa aplicada desde o primeiro ano do ensino médio até a conclusão dessa etapa, no terceiro ano, possibilitando o acesso a instituições públicas de ensino superior. Esse

---

<sup>1</sup> Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo

novo modelo de avaliação se dá em uma conjuntura diferente daquela de criação do Saesp, mas também está inserida na mesma filiação de sentidos que possibilita o surgimento de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio que promovem padrões nacionais de aprendizagem para as escolas brasileiras. Essas evidências e relações que se constroem nas políticas públicas educacionais estão amarradas de tal maneira que produzem a eficácia ideológica de naturalização, interditando outras relações possíveis com o espaço da escolarização, tanto para os alunos quanto para os professores.

## AMPLIANDO A DISCUSSÃO

### 1. LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

Leitura do artigo intitulado *Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula*, de Uillians Eduardo dos Santos e Claudia Pereira de Pádua Sabia.

Disponível em: [Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula | Estudos em Avaliação Educacional \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/pt-br/artigo/percurso-historico-do-saes-p-e-as-implicacoes-para-o-trabalho-pedagogico-em-sala-de-aula)

### 2. PROPOSTA DE ESTUDO

APÓS AS LEITURAS DEVERÃO SER REALIZADAS AS PERGUNTAS:

- Você considera que a avaliação externa é necessária? Por quê?
- Você já vivenciou ou presenciou alguma ação pedagógica voltada diretamente para o Saesp? Como foi?

- Como o Saesp se transformou ao longo do tempo?
- Como os dados do Saesp poderiam ser usados de forma mais pedagógica e menos punitiva?

## ETAPA 2: FORMAÇÃO DO DISCURSO NEOLIBERAL NO BRASIL.

Saviani (2021) explica que a burguesia exerceu um papel revolucionário quando destruiu as relações feudais e ascendeu ao poder, impulsionando o desenvolvimento da sociedade com a evolução da ciência, artes, filosofia, leis e ampliação da participação política como pressuposto de igualdade e liberdade. Naquele período, os interesses dessa classe em ascensão, coincidiram com o anseio por transformação e pelo desenvolvimento de uma nova sociedade que foi alterando sua base à medida que as relações de produção evoluíram do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador livre para vender a sua força de trabalho. Nesse contexto, o sistema escolar tornou-se um instrumento político necessário para legitimar a ordem democrática burguesa, transformando o servo em um cidadão apto para participar do processo político.

Desde a sua consolidação, o sistema capitalista passou por diversas fases. No entanto, foi a partir das últimas décadas do século XIX que, como resultado da concentração e centralização do capital, surgiram grandes empresas que passaram a controlar a economia mundial em período conhecido como capitalismo monopolista, vigente até os dias atuais. Durante todo esse processo, a burguesia precisou realizar reformas, cedendo a algumas demandas da classe trabalhadora com o objetivo de manter sua posição e influência como classe dominante. Contudo, segundo Saviani (2021), essas mudanças não apresentavam mais um caráter revolucionário, tendo em vista que seus esforços se voltaram para a

conservação das estruturas sociais, caminhando em direção oposta ao desenvolvimento da história.

No século XX, uma mudança fundamental ocorreu entre os anos de 1940 e 1970, quando os EUA se tornaram o centro do capitalismo, em um período caracterizado pela instauração de um estado de bem-estar social e por avanços tecnológicos, principalmente na criação de eletrodomésticos, automóveis e cosméticos. Devido à Guerra Fria, o que estava em disputa naquele momento, tanto material quanto ideologicamente, era o estilo de vida capitalista em oposição ao socialismo, por isso os discursos sobre conforto, prosperidade e felicidade a partir do consumo predominavam. Entretanto, após esse curto período, vários países, incluindo os EUA, passaram por uma crise econômica na década de 1970 cuja resposta foi a adoção da corrente de pensamento econômica, política e ideológica proposta por Friedrich Hayek, em sua obra intitulada *O caminho da servidão* que dava início ao neoliberalismo (Netto & Braz, 2012).

Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo defende a maximização dos lucros a partir da desregulamentação das relações econômicas, suposta rejeição da intervenção do Estado, – suposta porque o Estado intervém ativamente com políticas públicas em favor dos interesses dos capitalistas, mas, discursivamente, há uma recusa dessa intervenção – manutenção de uma taxa de desemprego como instrumento de garantia para manter os salários sempre baixos<sup>2</sup> e privatização dos serviços públicos. Em síntese, o

---

<sup>2</sup> De acordo com Marx (2011, p. 707):

[...] população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional.

neoliberalismo é baseado na noção de que a desigualdade entre os indivíduos é natural e necessária. De acordo com Netto e Braz (2012, p. 237, grifos dos autores):

O que se pode denominar de **ideologia neoliberal** compreende uma concepção de homem (considerado atomisticamente como possessivo, competitivo e calculista), uma concepção de sociedade (tomado como um agregado fortuito, meio de o indivíduo realizar seus propósitos privados) fundada na ideia da **natural e necessária desigualdade** entre os homens e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de **mercado**).

No Brasil, o neoliberalismo estabeleceu uma nova sociedade na década de 1990 ao promover uma intensa modernização do setor produtivo, a privatização de serviços públicos e a implementação de uma política de austeridade fiscal. Nesse contexto, o fortalecimento da ideologia neoliberal entre os países criou condições favoráveis para que o sistema escolar, aparelho ideológico a serviço da classe dominante, passasse por reformas destinadas a atender às demandas de uma nova sociedade refém das ideias e interesses do mercado. Em um movimento histórico, Hypolito (2010) explica que houve um deslocamento na compreensão das políticas públicas, afastando-se de discursos educacionais e sociais em direção a discursos provenientes da esfera econômica. O autor também argumenta que as políticas neoliberais na educação são acompanhadas por discursos que tentam naturalizar as mudanças, apresentando-as como um avanço natural e inevitável da sociedade. No entanto, os discursos sobre eficiência e gerencialismo na educação não são neutros como seus emissores gostariam que fossem; eles são, ao mesmo tempo, a representação e o instrumento de luta da classe dominante. De acordo com Gentili (1994, p. 158):

---

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de “custos” [...]. A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar “para a cultura do trabalho”; o que, em bom português, quer dizer “educar para a cultura do mercado”. Os termos “eficiência”, “produtividade”, “produto educativo”, “rentabilidade”, “custos da educação”, “competição efetiva”, “excelência”, “soberania do consumidor”, “cliente-aluno”, etc, não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica. (grifos do autor)

Além desses termos, a palavra “qualidade” tem ganhado bastante destaque nos discursos pedagógicos que apontam os caminhos para salvação da educação. Esse conceito pode produzir diferentes efeitos de sentidos e suscitar diversas questões: “Qualidade para quem?”; “Quais são os parâmetros para a qualidade?”; “A qualidade está relacionada com os gastos públicos em recursos?”; “Está vinculada à formação de professores? Está vinculada à eficiência?”; “Avaliações de larga escala conseguem medir a qualidade?”; “A aprendizagem é quantificável?”. Todavia, nesse contexto de neoliberalismo, pretende-se que a qualidade tenha um sentido unívoco e transparente, de maneira que seu sentido seja controlado e signifique apenas aquilo que seus emissores desejam. E não é por acaso que isso ocorre, afinal, quem se posicionaria contra a qualidade? Essa é uma meta compartilhada por professores, gestores, alunos, políticos e especialistas da educação que têm incluído a palavra em suas reivindicações. Até mesmo os discursos sobre melhores condições de trabalho para os profissionais da educação passam pela retórica da qualidade, justificando que salários mais altos e melhores condições de trabalho são importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos. Ora, se essa equação não se concretizasse, se

salários maiores e melhores condições de trabalho não coincidiram com a melhora no desempenho dos alunos, estariam os professores destinados a aceitar condições precárias? Essa é a lógica do mercado: reduzir as necessidades humanas e sociais em meros problemas econômicos (Gentili, 1994).

A repetição de palavras na tentativa de cristalizar seu sentido não é recente e tampouco é característica exclusiva de um lado do espectro político. Enguita (1994) afirma que, quando a educação era restrita a uma pequena parcela da população brasileira, a palavra “igualdade” tornou-se a palavra de ordem nas reivindicações das camadas populares e movimentos sociais que lutavam pela ampliação da escolarização. Esses movimentos culminaram na promulgação da Constituição de 1988 e na LDB de 1996, que asseguraram a obrigatoriedade e gratuidade da educação em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, a organização das estruturas sociais e econômicas fazia com que a consolidação da educação enquanto um direito para todos fosse uma necessidade imediata da sociedade. A partir da conquista desses direitos, as reivindicações se deslocaram para um ensino mais participativo e centrado nos interesses dos alunos, com a justificativa que isso atenderia às necessidades da população até então marginalizada. No entanto, de acordo com Gentili (1994), os avanços nas legislações não garantiram que o problema da marginalização e exclusão fosse resolvido em sua totalidade.

Após a ditadura civil-militar no Brasil, conforme Gentili (1994), a democracia se apresentou de maneira controlada e marcada pelo receio; portanto as demandas por democratização no campo educacional não correspondiam a essa nova sociedade que estava sendo construída. Afinal, como exigir de um Estado políticas públicas capazes de resolver problemas

de marginalidade se ainda há pouco, esse mesmo Estado tinha sido instrumento das classes dominantes para manter a exclusão social? Assim, as demandas por democratização foram desaparecendo e deixando o terreno livre para as palavras tomarem seu significado em formações discursivas empresariais, focando em discursos sobre a qualidade da educação, ensino centrado nos interesses dos alunos, avaliações, resultados, entre outros. Para o autor,

o abandono dos discursos sobre a democratização e, conseqüentemente, a lógica produtivo-eficientista que foram assumindo os discursos sobre a qualidade neste campo não se reduzem a um simples mecanismo de substituição simbólico-discursivo. O que está em jogo não é uma simples disputa terminológica, ainda que ela exista como um dos cenários onde se definem os conflitos. [...] é a necessidade de impor uma lógica de subordinação mercantil na educação pública que explica semelhante armadilha discursiva. Somente neste contexto é possível compreender o discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. (Gentili, p.159, 1994)

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, na AD, a palavra *qualidade* - assim como qualquer outra - pode ser utilizada por diversos grupos sociais e apresentar diferentes sentidos, dependendo de quem produz o discurso e do contexto histórico. Segundo Enguita (1994), nos Anos Dourados, a qualidade da educação estava relacionada ao gasto público com recursos humanos e materiais, isto é, com a estrutura física, gasto por aluno, quantidade de aluno por professor, salário dos professores etc. Com a chegada do neoliberalismo, o efeito de sentido para o conceito de qualidade começou a ressoar em espaços discursivos empresariais, cujos discursos giram em torno da busca por melhores resultados - sob seus próprios parâmetros -, com o mínimo de custos. No entanto, os diferentes efeitos de sentido para a palavra qualidade não substituem um ao outro, os

sentidos estão em disputa entre si e nesse processo toda a historicidade da palavra compõe o sentido. Essa é a razão pela qual vários setores diferentes podem falar da mesma palavra e produzir significados diferentes.

Segundo Gentili (1994), mesmo dentro do setor empresarial, o conceito de qualidade não permanece estático e remete a diferentes sentidos de acordo com a organização do trabalho e forma de produção. Nas condições de trabalho atuais, os empresários atribuíram o conceito de qualidade para produtos cada vez mais diversificados e diferenciados, que trazem novas tecnologias e inovações com o objetivo de se manterem competitivos no mercado. No entanto, a retórica empresarial dificilmente assume essa característica da qualidade, pelo contrário, sugere que a preocupação das grandes empresas em afirmar seu esforço pela qualidade está ligada à importância que se tem para o consumidor, às questões ambientais, sociais e à diversidade de pessoas que consomem seus produtos. Além disso, a qualidade só é colocada em jogo quando se tem a certeza de que isso vai trazer mais rentabilidade. Para Gentili (1994, p. 133) “é claro que dificilmente um homem de negócios pensará em incrementar irracionalmente seus padrões de qualidade se com isso compromete sua produtividade e, conseqüentemente, sua rentabilidade”.

## **AMPLIANDO A DISCUSSÃO**

### **1. LEITURA PARA APROFUNDAMENTO**

Leitura do capítulo 3 e 4 do livro *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, organizado por Pablo A.A. Gentili e Tomaz Tadeu da Silva.

## 2. PROPOSTA DE ESTUDO

APÓS AS LEITURAS DEVERÃO SER REALIZADAS AS PERGUNTAS:

- Como o pensamento neoliberal passou a fazer parte do cotidiano escolar?
- Quais são os impactos dessa lógica neoliberal na autonomia dos professores?
- É possível falar em qualidade na educação sem cair na lógica neoliberal? Como?
- Alguma prática pedagógica que você conhece reproduz esse discurso sem perceber?
- Que tipo de formação docente pode ajudar a produzir sentidos diferentes desses sentidos naturalizados?

## ETAPA 3: BNCC, Reforma do Ensino Médio e Provão Paulista Seriado

Ao trazer essa discussão sobre a influência de setores empresariais e o conceito de qualidade para a conjuntura atual da educação brasileira, observamos que o país tem passado por reformas educacionais com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. A aprovação da BNCC aconteceu em 2017, no governo de Michel Temer, tendo como ministro da educação Mendonça Filho e a secretária executiva do ministério, Maria Helena Guimarães de Castro, que já havia desempenhado o cargo de secretária da educação do Estado de São Paulo, durante o processo de aprimoramento da bonificação por mérito (Idesp) para os professores. A organização de padrões nacionais de aprendizagem na BNCC contou com o apoio de vários setores corporativos e de fundações privadas, em uma intensa mobilização por meio de “recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais [...] para obter consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 554). O resultado disso foi um documento normativo que define as aprendizagens que devem ser desenvolvidas em todas as etapas de ensino da educação básica, e tem como objetivo “ser a balizadora da **qualidade** da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito!” (BNCC, grifo nosso).

Concomitantemente e se influenciando mutuamente, a Reforma do Ensino Médio também foi aprovada em 2017, com muitas indicações de

aprendizagens essenciais da BNCC. O Movimento pela Base<sup>3</sup> justifica a importância da Reforma do Ensino Médio afirmando ser fundamental a “possibilidade de os jovens escolherem caminhos e aprofundamentos convergentes com seus talentos e preferências; a ampliação da jornada escolar; e a integração com o mundo do trabalho”. Apesar das recentes alterações no Novo Ensino Médio, no ano de 2024, sob o governo Lula, na tentativa de corrigir alguns problemas identificados na implementação da reforma – ampliação da carga horária da Formação Geral Básica e regulamentação dos itinerários formativos –, seus pressupostos de *flexibilidade* do currículo com a possibilidade de escolha de uma área de aprofundamento com os itinerários formativos e a inclusão de atividades voltadas para o projeto de vida dos estudantes continuam lá.

A forte influência dos setores empresariais e das fundações privadas são obstáculos que dificultam a revogação dessas políticas educacionais e a possibilidade de se fazer de outro modo. De acordo com Tarlau e Moeller (2020), para essas instituições, a educação é uma área de investimento que permite maximizar os lucros, mas também são uma forma de garantir a eficácia ideológica ao estender suas visões de sociedade para todo o sistema escolar. Em seu papel de aparelho ideológico, os meios de comunicação também reverberam os discursos de líderes executivos dos setores empresariais e das fundações privadas que ressoam nas mesmas filiações de sentido que as políticas educacionais recentes:

O que o jovem brasileiro está dizendo é que ele quer um ensino médio mais **flexível**, mais antenado com as suas vocações, com seus **projetos de vida**, nos seus temas de maior interesse. É importante manter a essência do novo ensino médio, dessa

---

<sup>3</sup> O Movimento pela Base se autodefine como uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC.

reforma do ensino médio, corrigindo problemas questões que foram aparecendo na implementação, mas não voltar atrás do modelo que a gente tinha, que era o modelo antigo de ensino médio único, todo mundo igualzinho com as mesmas disciplinas sem a possibilidade de uma **flexibilização** desse currículo. (G1: Novo ensino médio: 65% dos alunos querem flexibilidade na escolha das disciplinas, diz Datafolha, grifos nosso)

Para Pfeiffer e Grigoletto (2018, p.11), “nesse movimento dos sentidos, a tão decantada flexibilidade do currículo (palavra de ordem na Reforma do Ensino Médio, na qual ecoam fortemente sentidos de uma política de cunho neoliberal) reveste-se de opacidade.” A autora (2018, p. 16, grifo nosso) ainda afirma que a Reforma do Ensino Médio materializa o controle “na relação necessária com a BNCC, na evidência de igualdade e justiça social, na evidência do *todos podem e escolhem o que querem*”. Nesse sentido, essas novas políticas públicas educacionais – BNCC e Novo Ensino Médio – ao trazer novos parâmetros para a qualidade da educação, produzem a necessidade de novas estratégias do controle para que a qualidade seja aferida. Em nível estadual, o governo do estado de São Paulo tem caminhado nessa direção com a implementação, em 2023, do Provão Paulista Seriado que avalia os alunos do ensino médio anualmente com a possibilidade de usar seus resultados para o ingresso em instituições públicas de ensino superior, sob o slogan de “*prova que você pode*”. Tanto a BNCC como a Reforma do Ensino Médio e o Provão Paulista Seriado tem filiações de sentido que ressoam formações discursivas empresariais, e suas aproximações nos discursos não são uma mera casualidade. Não é por acaso que as escolas estão caminhando na mesma direção, com discursos individualizantes, focados na flexibilização do currículo, possibilidade de escolha, projeto de vida e mundo do trabalho:

A promoção de padrões nacionais curriculares e de aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas – e tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 558).

A educação se tornou mais uma ferramenta para aumentar os lucros corporativos e orientar a sociedade – reforçamos – em uma direção que está longe de ser neutra. Para os setores empresariais e fundações envolvidas em práticas educacionais “há um foco [...] na elevação da qualidade da educação para eliminar obstáculos a um futuro crescimento econômico via uma força de trabalho educada, futuros consumidores e condições gerais para o **crescimento econômico nacional e global**” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 557, grifo nosso). Nesse contexto, o papel de organismos internacionais nas reformas não pode ser minimizado. De acordo com Tarlau e Moeller (2020), organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial, têm pressionado os países por uma maior participação de fundações no setor educacional, em prol do desenvolvimento e maior qualidade e equidade na educação.

No relatório do Banco Mundial (2017, p. 136), apontam-se, para o Brasil, reformas no setor da educação para “aumentar a eficiência e a equidade, e reduzir o custo fiscal”. Sobre essas reformas, transcrevemos dois trechos tais e quais constam nesse relatório, sob pena de tornar a leitura densa, mas o fazemos para dar visibilidade à maneira como os organismos internacionais concebem a educação:

Permitir o aumento da razão aluno-professor nas escolas mais ineficientes para, gradualmente, chegar a níveis de eficiência por meio da não reposição dos professores que se aposentarem. **Em média, a fronteira de eficiência seria atingida no ensino**

**fundamental até 2027 se os professores aposentados não forem repostos;** no ensino médio, a fronteira seria atingida até 2026. Somente esta medida economizaria até 0,33% do PIB. Outra recomendação para os municípios que precisarem repor os professores que se aposentarem seria **limitar a contratação de novos professores concursados, cuja demissão é extremamente difícil** e cujos custos são significativos, uma vez que eles se aposentam cedo com vencimentos integrais. (Banco Mundial, 2017, p. 136, grifos nossos)

Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o **pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas;** a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A **contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação** também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As **escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade** para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no **desempenho individual dos professores,** e não em sua estabilidade ou antiguidade. **No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico.** (Banco Mundial, 2017, p. 137, grifos nosso)

Em um cenário de subordinação ao capital internacional, a avaliação de larga escala torna-se o instrumento necessário para verificar o ajuste da educação ao mercado. É um círculo vicioso, no qual os relatórios do Banco Mundial, da OCDE e as justificativas para a criação de políticas públicas educacionais encontram sustentação nos dados das avaliações de larga escala. Caso os resultados das avaliações identifique problemas ou necessidades (do ponto de vista dos capitalistas), o próprio governo se encarrega de resolvê-los por meio de políticas públicas que atendam às exigências do capital internacional. Por isso, as escolas agem como se

fossem empresas que precisam se manter competitivas no mercado com o menor gasto e maior retorno possível, associando a *qualidade, eficiência e eficácia* da educação às metas e aos resultados apontados pelas avaliações de larga escala.

Em suma, o discurso neoliberal chegou ao Brasil e repercutiu em diversos setores da sociedade, inclusive na educação que, desde a década de 1990, começou a passar por reformas para se adequar aos novos parâmetros educacionais internacionais. O surgimento de avaliações de larga escala, mais especificamente o Saesp, surge nessa conjuntura, influenciado por múltiplos fatores, que sozinhos não dariam conta de explicar esse fenômeno. O Saesp enquanto política pública educacional passa por reformulações e reestruturações frequentemente, sendo a mais recente a integração do Provão Paulista Seriado. Esse novo mecanismo avaliativo surge em uma outra conjuntura, posterior ao surgimento da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Essas duas reformas educacionais – BNCC e Novo Ensino Médio – dão sustentação uma à outra, pois permitem que o país uniformize as escolas com padrões de aprendizagem específicos para todos os níveis de ensino. Por sua vez, o Provão Paulista Seriado enquanto uma política pública de nível estadual, se insere na mesma rede de significação da BNCC e do Novo Ensino Médio com a aferição da aprendizagem dos alunos do ensino médio e garantindo a possibilidade de ingresso em instituições públicas de ensino superior. Essa política pública avaliatória, sustenta e verifica as mudanças curriculares, além de garantir sua eficácia ideológica ao materializar a aprovação dos alunos – que tiveram seus currículos reformulados – em instituições de ensino superior. Tudo isso acontece com a influência de fundações e corporações privadas que refazem “a educação pública à sua imagem e semelhança” (Tarlau e Moeller,

2020, p. 555) em um esquema que vai além de maximizar seus lucros. Esse é um processo no qual as “fundações do Sul Global aprendem com fundações e processos de políticas públicas do Norte Global a influenciar com eficácia as trajetórias educacionais, com base em visões específicas de sociedade e escolaridade” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 556), deixando tudo bem articulado, dificultando outros processos de significação e, portanto, mudanças para a educação pública.

# AMPLIANDO A DISCUSSÃO

## 1. LEITURA PARA APROFUNDAMENTO

Leitura do artigo intitulado *Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos*, de Claudia Pfeiffer e Marisa Grigoletto.

Disponível em: [Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos | Revista Investigações \(ufpe.br\)](#)

## 2. LEITURA COMPLEMENTAR

Leitura complementar do artigo intitulado *O CONSENSO POR FILANTROPIA: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil*, de Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller.

Disponível em: [O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil - Penn State \(psu.edu\)](#)

## 3. PROPOSTA DE ESTUDO

APÓS AS LEITURAS DEVERÃO SER REALIZADAS AS PERGUNTAS:

- Como o neoliberalismo influencia as políticas públicas educacionais no Brasil?
- De que maneira a BNCC se alinha com uma lógica de padronização e controle?
- A Reforma do Ensino Médio dialoga com a ideia de formação crítica ou reforça uma educação voltada ao mercado de trabalho?

- Como a ideia de escolhas individuais nos itinerários formativos pode mascarar desigualdades estruturais e transferir para os estudantes a responsabilidade pela sua formação?
- Qual é a relação entre BNCC, Reforma do Ensino Médio e Provão Paulista dentro do mesmo projeto político?
- Como as escolas e os professores podem disputar o sentido dessas reformas dentro da prática cotidiana?
- É possível uma formação crítica e emancipadora dentro de um cenário de controle, avaliação e padronização?

## ETAPA 4: ANÁLISE DE DISCURSO

A AD foi fundada por Pêcheux nos anos de 1960, em um período marcado pela crise política e econômica da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e, conseqüentemente, por críticas à ideologia operária, resultando em uma divisão entre os intelectuais e partidos de esquerda da Europa. Segundo Orlandi (2017), foi essa crise que impulsionou e deu sustentação para que Pêcheux pudesse desenvolver uma teoria materialista do discurso, na qual os processos de significação e a articulação entre a estrutura (língua) e acontecimento (história) tivessem centralidade. Essa abordagem considera que a questão do sentido não deve se realizar na esfera individual sem levar em conta a historicidade, ao mesmo tempo em que o domínio das relações sociais não deve se restringir às interações entre os seres humanos sem considerar estruturas sociais mais amplas.

Nesse mesmo período, o Brasil também foi afetado pela crise das esquerdas, mas de uma maneira singular. Enquanto a Europa vivia sob o Estado de Direito, o Brasil passava por uma ditadura militar, cujos intelectuais, políticos, jornalistas, artistas, entre outros, foram exilados ou se autoexilaram forçosamente, numa tentativa de fugir da censura e garantir sua própria sobrevivência. Nesse contexto, Orlandi (2017) relata que foi estudar em Vincennes, uma universidade francesa que reunia todas as esquerdas. Durante essa fase, a autora teve acesso a um livro de Pêcheux recém-publicado (*Análise Automática do Discurso/69*) e, finalmente, encontrou estudos que a interessavam, abordando a língua, ideologia, sentidos e sujeitos em uma reflexão sobre a linguagem. Quando retornou ao Brasil, o país ainda estava sob ditadura militar, mais especificamente durante o Ato Institucional nº 5 (AI-5), consolidando a censura, violência e a

interdição de sentidos. No entanto, Orlandi (2017, p. 17) já havia aprendido com a AD que “para se falar uma coisa pode-se falar outra”. Assim, tornou-se, uma profícua pesquisadora e divulgadora dos estudos da AD no país, propondo a tipologia do discurso autoritário, polêmico e lúdico incentivada por Pêcheux, entre outras inúmeras contribuições importantes para a teoria.

Conhecer a conjuntura política, econômica e social da Europa, principalmente na França, e no Brasil, no período de fundação da AD, é essencial para conceber a teoria como fruto de resistência política. Orlandi (2017) argumenta que a AD não apenas trabalha com o político, mas é intrinsecamente política em sua essência, sendo concebida para desvelar outros sentidos possíveis sustentados pela materialidade e pela história. De acordo com a autora (2017, p. 23), a AD está fundamentada nos estudos sobre a materialidade da língua, sujeito, história e sentido “afetados pela relação do inconsciente com a ideologia”, ressaltando a riqueza do campo disciplinar da AD, que se configura como uma disciplina de entremeio, ao estabelecer relações com a linguística, ciências humanas e sociais, marxismo e psicanálise. Para Orlandi (2017, p. 23):

A análise de discurso, proposta por M. Pêcheux, se faz no entremeio das disciplinas e as afeta em seus métodos de interpretação, na medida mesma em que articula linguagem com ideologia, praticando a análise de suas materialidades. Portanto, não é só a linguística que é afetada pela constituição da análise de discurso e seu objeto, mas qualquer teoria que, em um momento de sua prática, defronta-se com a questão da linguagem e interpretação.

Orlandi (2017) também argumenta que o dispositivo teórico e analítico da AD provoca um deslocamento no olhar do leitor para a produção de efeitos de sentido. Isso ocorre porque essa teoria trabalha a interpretação

considerando a inscrição do sujeito na historicidade, o equívoco e a ideologia na relação com o simbólico. Assim, a língua não é considerada transparente, de forma que as evidências levem a sentidos estabilizados; ao contrário, ela é opaca e seus efeitos de sentido precisam ser desvelados. A diferenciação com a análise de conteúdo é justamente essa: enquanto uma (análise do conteúdo) se restringe ao que o texto quer dizer, a outra (análise de discurso) se preocupa em como o texto diz o que diz. Outras disciplinas, além da linguística, podem se beneficiar da AD, pois ela proporciona uma maior compreensão de funcionamento da linguagem e dos efeitos de sentido e interpretação.

Para estabelecer uma ciência do discurso é essencial criar relações consistentes entre a teoria, método, procedimentos e o objeto (Orlandi, 2017). Nesse contexto, a AD gira em torno de dois conceitos centrais: a ideologia e o discurso. No que diz respeito à ideologia, Pêcheux baseia-se nos estudos de Althusser ([1970]1980) sobre os aparelhos ideológicos de Estado para fundamentar sua ideia de formação ideológica. Por outro lado, Pêcheux se apropria daquilo que Foucault tem de materialista e retira o conceito de FD da *Arqueologia do Saber* (1969) e a submete a uma reformulação. Além disso, embora a psicanálise e a AD não se misturem, Pêcheux mantém o interesse em compreender suas relações no que se refere à ideologia e ao inconsciente. Para o autor ([1975]2014), esses dois conceitos se interligam e se apresentam conjuntamente, ou seja, não há anterioridade de um em relação ao outro. Isso se deve ao fato de o discurso estar sujeito a falhas, equívocos, ou seja, atos falhos. Nas palavras de Orlandi (2017, p. 82), “é o momento em que a língua fala o sujeito em sua própria falha”.

A conceitualização desses termos fundamentais para a AD conduzem-nos novamente à discussão sobre a relevância da conjuntura política e social nos avanços teóricos que a disciplina teve. De acordo com Orlandi (2017), nas décadas de 1960 e 1970, as principais questões giravam em torno da política praticada pelos EUA e pela URSS, onde os discursos marcantes falavam, respectivamente, sobre o capitalismo e comunismo. No entanto, atualmente, é possível observar um contexto diferente daquele vivenciado nas décadas de criação da AD. No século XXI, nossas questões se voltam para a mistificação do consenso e para o discurso de mundialização, tendo em vista que, com o término da Guerra Fria (1991), a ideologia norte-americana torna-se hegemônica, gerando um sentimento de unificação entre os países. Porém, essa suposta unicidade oculta as contradições e profundas diferenças existentes entre os países, como se não houvesse modos de produção distintos e políticas econômicas e sociais que conduzem a diversas condições materiais de existência. Para a autora (2017, p. 24), “o discurso da mundialização é um discurso (neo)liberal. E este é o discurso dominante atual.”

Um exemplo disso, é a própria América Latina, onde a AD desenvolve-se de maneira diferente da Europa e de outros centros do conhecimento, tendo em vista sua história de submissão e exclusão durante séculos da produção sedimentada do conhecimento. Aqui, a produção de conhecimento também implica em uma tomada de posição à frente da história das ciências para além da dualidade que nos foi imposta, marcada pelo exotismo cultural ou pela barbárie. Embora outros centros de produção do conhecimento já institucionalizados postulem a pretensa neutralidade da ciência, sabe-se que a história é um espaço de disputa dos sentidos, de modo que a produção de conhecimento latino-americano precisa situar-se

criticamente em uma relação de confronto de sentidos, a fim de contar sua própria história e construir seus conhecimentos a partir de suas determinações históricas, políticas e econômicas. De forma alguma isso significa que não se deve estabelecer relações com outros centros do conhecimento ou ignorar sua produção de conhecimento, mas sim buscar a legitimidade do conhecimento que produz e construir outros sentidos para a história, reconhecendo que a história das ciências e a produção de sentidos é disputada por posições de força (Orlandi, 1990).

O apagamento e silenciamento dessas posições de força ajudam a promover a ilusão da unicidade e a contradição entre o Um e a diferença no discurso da mundialização. Além disso, o avanço da tecnologia, levou o conhecimento a funcionar pela imediatez da informação e pelo consumismo, em uma total desconexão com o sistema produtivo. Orlandi (2017) argumenta que todo conceito se torna senso comum e o pesquisador se transforma em um mero usuário, na medida em que se apaga a historicidade, a ideologia e a reflexão, que cedem lugar a quantidade massiva de informações em um amontoado de perspectivas teóricas desarticuladas. Na conjuntura atual, a ideologia capitalista demonstra sua capacidade tanto de converter o conhecimento em informação, transformando-o em mais um produto a ser consumido, quanto de ocultá-lo.

Por isso, a AD, afetada pelo processo de mundialização e suposto consenso, generalizou-se. A palavra *discurso* passou a ser utilizada em muitas outras disciplinas que também tratam da exterioridade da língua, gerando uma hegemonia nos textos e apagando as filiações teóricas, como se tudo fosse uma única coisa. No entanto, o quadro teórico-analítico proposto por Pêcheux resiste. E faz isso não só porque fala do político, mas porque trabalha com o político em sua materialidade simbólica, fazendo

compreender o sujeito, o sentido, a memória, a história e a sociedade (Orlandi, 2017).

## **AMPLIANDO A DISCUSSÃO**

### **1. LEITURA SUGERIDA**

Análise de discurso: princípios e procedimentos, de Eni Orlandi.

## **ETAPA 5: LEITURA DO DOCUMENTO DE CRIAÇÃO DO SARESP**

A partir das leituras sobre a conjuntura histórica no período de criação do Saresp, do avanço do neoliberalismo nas escolas e de seus desdobramentos nas políticas públicas educacionais, além da leitura sobre a Análise de Discurso que propõe um modo de leitura que vai além da linguística, considerando o sujeito, o sentido e a historicidade, apresentamos a resolução de criação do SARESP, com o objetivo de, posteriormente, realizar uma leitura crítica que contemple esses aspectos.

## RESOLUÇÃO SE Nº 27, DE 29 DE MARÇO DE 1996

*Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.*

A Secretaria da Educação 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; resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

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.

Artigo 2º - O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo abrangerá todas as escolas da rede estadual e as redes municipal e particular que aderirem à proposta, contemplando, de forma gradativa e contínua:

I – todas as séries do ensino fundamental, nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, Ciências, História e Geografia;

II – todas as séries do ensino médio nos seguintes componentes curriculares: Português (incluindo redação), Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia.

Artigo 3º - Competirá à Assessoria Técnica de Planejamento Educacional – ATPCE a coordenação geral do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, promovendo a integração das necessidades e demandas com a política educacional da Secretaria de Educação e a articulação entre os vários órgãos envolvidos.

Artigo 4º - Caberá à Diretoria de Projetos Especiais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação o gerenciamento do Sistema de Avaliação.

Artigo 5º - A Assessoria de Planejamento e Controle Educacional baixará instruções que se fizerem necessárias para o cumprimento da presente resolução.

Artigo 6º - Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

- Como o documento legitima a existência do SARESP? Em nome de quê ou de quem ele é criado?
- Quais palavras são repetidas ao longo da resolução e o que elas revelam sobre os objetivos da avaliação?
- O que não é dito no documento? Que aspectos da realidade escolar ficam apagados ou omitidos?
- Há menção às condições materiais das escolas, formação docente ou desigualdades sociais? Se sim, como são tratadas? Se não, por que isso pode ser significativo?
- Que ideia de “educação” é construída no documento?
- Há pistas de como o Estado se posiciona em relação às escolas e aos profissionais da educação?

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.) Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI, P. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Neoliberalismo na educação paulista: um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino**. São Paulo: Mireveja, 2023.

G1. **Novo ensino médio: 65% dos alunos querem flexibilidade na escolha das disciplinas**, diz Datafolha. Jornal Nacional, 11 mar. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/03/11/novo-ensino-medio-65percent-dos-alunos-querem-flexibilidadena-escolha-das-disciplinas-diz-datafolha.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2025.

GENTILI, Pablo. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILI, P. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas curriculares, estado e regulação. Campinas: Educ. Soc.**, nº 113, p. 1337-1354, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio – DÚVIDAS**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 10 jan. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. **Movimento Pela Base**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências**. Revista Investigações, v. 31, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/238170>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes. 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise:** Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Reforma do Ensino Médio:** a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. Cadernos de Letras da UFF, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43964>. Acesso em: 10 jan. 2025.

PFEIFFER, Claudia Castellanos; GRIGOLETTO, Marisa. **Reforma do Ensino Médio e BNCC** – divisões, disputas e interdições de sentidos. Revista Investigações - Linguística, v. 31, n. 2, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SANTOS, Uillians Eduardo dos Santos. SABIA, Claudia Pereira de Pádua. **Percurso histórico do Saesp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula.** São Paulo: Estudos Em Avaliação Educacional, nº 62, p. 354–385, 2015. Disponível em:  
<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3006>. Acesso em: 14 mar. 2024. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O consenso por filantropia:** como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem fronteiras, 2020. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/346247084\\_O\\_Consenso\\_por\\_Filantropia\\_como\\_uma\\_fundacao\\_privada\\_estabeleceu\\_a\\_BNCC\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/346247084_O_Consenso_por_Filantropia_como_uma_fundacao_privada_estabeleceu_a_BNCC_no_Brasil). Acesso em: 10 jan. 2025.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012 WORLD BANK. Brazil expenditure review report. 2020. Disponível em:  
<https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 22 jan. 2025.