

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM CONTRAPONTO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS: O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Eduardo Guimarães Mielo
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Priscila Caroline Miguel
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

Claudia Pereira de Pádua Sabia
Universidade Estadual Paulista, *Campus* Marília

RESUMO

A educação brasileira sofre vastos impactos sob a égide de políticas neoliberais, que acabam por influenciar a estrutura e os objetivos da educação. Neste trabalho, objetivou-se a partir de uma revisão bibliográfica, discutir de que forma os indicadores de qualidade educacional têm sido utilizados como norteadores de financiamento e currículo, focando na rede estadual paulista, que prioriza uma forma quantitativa de avaliar a educação ao invés de considerar aspectos qualitativos para o processo de ensino-aprendizagem. Analisa-se ainda como a vinculação de recursos e premiações a esses indicadores reforçam desigualdades, limita a autonomia docente e empobrece o currículo. Conclui-se que, embora as avaliações em larga escala possam ser úteis para diagnósticos, sua centralidade nas políticas públicas desvia o foco de questões essenciais, reduzindo-se, no cenário paulista, a indicadores que priorizam o domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática; em detrimento a uma formação humana integral.

Palavras-chave: Políticas em Educação. Indicadores Educacionais. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

Brazilian education is deeply impacted by neoliberal policies, which ultimately influence the structure and objectives of education. This paper, based on a literature review, aims to discuss how educational quality indicators have been used to guide funding and curriculum, focusing on the São Paulo state school system, which prioritizes a quantitative approach to evaluating education rather than considering qualitative aspects of the teaching-learning process. It also analyzes how linking resources and awards to these indicators reinforces inequalities, limits teacher autonomy, and impoverishes the curriculum. The conclusion is that, although large-scale assessments can be useful for diagnostic purposes, their centrality in public policy diverts the focus from essential issues, reducing them, in the São Paulo scenario, to indicators that prioritize mastery of reading, writing, and math skills, to the detriment of comprehensive human development.

Key-words: Educational Policies. Educational Indicators. Quality of Education.

Introdução

No âmbito educacional, o neoliberalismo influencia profundamente a estrutura e os objetivos da educação. Sob essa perspectiva, o ensino é tratado como mercadoria, transformando alunos em consumidores e instituições de ensino em empresas orientadas ao lucro. A padronização do conhecimento, avaliada por meio de testes em larga escala, prioriza a memorização e o desempenho em exames, em detrimento do pensamento crítico e criativo, comprometendo uma formação humana

integral. Além disso, a redução de investimentos públicos transfere a responsabilidade educacional para a iniciativa privada, ampliando as desigualdades no acesso e na permanência dos estudantes e prejudicando a qualidade do ensino público.

O conceito de "qualidade" na educação pode assumir diferentes interpretações: pode referir-se ao domínio eficaz dos conteúdos curriculares, ao desenvolvimento de uma cultura científica ou literária, à formação técnica alinhada às demandas do sistema produtivo neoliberal ou à promoção de um espírito crítico voltado para a transformação social. Como destaca Davok (2007), o termo "qualidade educacional" tem sido utilizado para avaliar a eficiência, eficácia, efetividade e relevância dos sistemas educacionais e suas instituições. Nesse sentido, a avaliação da qualidade educacional na educação brasileira assume um caráter reducionista, em vários sentidos, dentre eles ao tomar os resultados dos estudantes em testes cognitivos em larga escala como o principal indicador de excelência educacional, pois “[...] negligencia uma gama de fatores necessários à efetivação de uma educação de excelência, que vão além da proficiência dos alunos nos testes [...]” (Oliveira; Pereira Júnior, Horta Neto, 2025, p. 03).

A partir dos anos 1990, o Brasil implementou reformas neoliberais em resposta a uma grave crise econômica. Sob o discurso de modernização e redução do "custo Brasil", o ministro Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso, propôs a Reforma do Estado em 1995. Na educação, essas mudanças incluíram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a criação do Fundef e a introdução de sistemas nacionais de avaliação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Com financiamento do Banco Mundial, surgiram os primeiros exames nacionais de desempenho escolar, como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Essas avaliações justificavam-se pela distribuição de recursos com base no desempenho das escolas, consolidando o papel do Estado como "avaliador e regulador" (Sabia, 2020). Em 2005, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), originalmente ANRESC, com o objetivo de medir o desempenho em matemática e língua portuguesa e fornecer dados sobre a qualidade do ensino público. No entanto, seus resultados muitas vezes, como já dissemos, são usados de forma reducionista, ignorando fatores como formação docente, infraestrutura e gestão escolar. Posteriormente, em 2007, foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina dados de fluxo escolar (Censo Escolar) e desempenho (Saeb). O Ideb simplifica os resultados em indicadores sintéticos, permitindo a definição de metas educacionais. Apesar de ser um indicador de resultado e não de qualidade, ele tem direcionado políticas públicas e ações escolares, com o objetivo declarado de reduzir a reprovação e elevar a qualidade da educação até 2021 – meta não alcançada, mesmo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

No caso de São Paulo, o governo do Estado elabora uma avaliação de larga escala com a finalidade de instaurar indicadores de qualidade na Educação Básica. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (Saresp) foi criado para atender à necessidade da Secretaria da Educação do Estado (Seduc) de estabelecer uma política clara de avaliação. Porém, essa política fazia parte de um movimento

de reforma do ensino em São Paulo (Bauer, 2012). Em 2007, durante a gestão do ex-governador José Serra (PSDB), a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual foi anunciada como uma prioridade da agenda para a educação, demarcada pelos resultados aferidos no censo escolar e em avaliações externas. Os dados revelavam que o desempenho do sistema escolar estadual era insuficiente, mostravam ínfimos avanços ou até estagnações, o que reforçou a necessidade de intervenção para melhorar os índices educacionais. Com os resultados dessas avaliações, seria possível identificar caminhos que poderiam guiar as atividades de capacitação propostas pelos órgãos centrais ou pelas diretorias de ensino. As necessidades de capacitação são identificadas a partir da análise dos dados do Saresp e outros indicadores de rendimento, com o objetivo de fortalecer o ensino nos pontos do currículo em que o desempenho escolar se mostrou mais precário (Bittar *et al.*, 1998). Akkari (2011) ainda aponta que com o objetivo de alcançar bons resultados no Saresp e seguindo a lógica de ações para "boa governança", o currículo passou a ser centralizado através de materiais didáticos fornecidos às escolas.

A avaliação contínua e o uso de dados das avaliações de larga escala têm sido empregados para orientar práticas pedagógicas e formação docente. Conforme Wey (1999), esse processo de aprimoramento é essencial para o sucesso educacional, permitindo identificar estratégias eficazes e fortalecer a equipe escolar. No entanto, a supervalorização desses indicadores pode obscurecer outras dimensões fundamentais da educação, como o desenvolvimento humano integral e a equidade social.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo discutir de que forma os indicadores de qualidade educacional têm sido utilizados como norteadores de financiamento e currículo, focando na rede estadual paulista, que prioriza uma forma quantitativa de avaliar a educação ao invés de considerar aspectos qualitativos para o processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

A metodologia utilizada foi a de revisão bibliográfica que caracteriza-se pelo uso e análise de documentos científicos, sem recorrer diretamente aos fatos empíricos. Portanto, fizemos uso de fontes secundárias, ou seja, das contribuições de diversos autores sobre a temática abordada. Sendo assim, “[...] esse tipo de método permite uma ampla descrição sobre o assunto, mas não esgota todas as fontes de informação, visto que sua realização não é feita por busca e análise sistemática dos dados [...]” (Cavalcante; Oliveira, 2020, p. 85). Salientamos que não tivemos como objetivo, nesse momento, realizar uma revisão sistemática de literatura, por isso optamos pela revisão bibliográfica, pois tínhamos como pretensão inicial realizar uma atualização dos estudos sobre a temática e incorporar ao texto, as nossas análises.

Resultados

Charlot (2021) assume que a concepção de “qualidade da educação” ainda predominante emergiu no contexto das reformas educacionais realizadas nas décadas de 1960 a 1980, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, já nessa época, com o foco em melhorias no ensino de matemática e de ciências. Podemos perceber então, que até os tempos atuais, esse conceito é restrito ao desenvolvimento de competências e habilidades, especialmente em matemática, língua materna e para a formação de capital humano. Contudo, salientamos que a qualidade da educação deve ser compreendida de maneira mais ampla, isto é, considerando o desenvolvimento de diferentes dimensões que se relacionam com a vida em sociedade.

Coadunamos com Biesta (2018) ao afirmar que a linguagem da educação precisa pautar-se em questões de conteúdo, propósito e realizações, o que a difere da linguagem da aprendizagem, que é vazia de conteúdo. Nesse ínterim, a aprendizagem dos alunos não se baseia apenas no que é dito, mas também no que é feito, o que pressupõe que uma educação de qualidade deve incluir qualificação, socialização e subjetivação. Entretanto, as decisões que deveriam ser tomadas pelos educadores acabam realizadas em outras instâncias, como a política, os elaboradores do currículo e dos livros didáticos e ainda, pelo sistema global de avaliação.

No que se refere aos indicadores de qualidade educacional, a Resolução nº 74/2008 (São Paulo, 2008), que estabeleceu o Programa de Qualidade de Ensino (PQE), introduz o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Esse índice é calculado a partir de dados de fluxo escolar, índices de promoção e desempenho dos estudantes em avaliações externas. Com base no Idesp, foram definidas metas anuais para cada escola da rede estadual paulista, a serem cumpridas entre 2008 e 2030. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc), uma escola de qualidade é aquela em que a maioria dos alunos desenvolve as competências e habilidades esperadas para sua série dentro do período letivo adequado. Assim, o desempenho dos estudantes no Saresp e os indicadores de fluxo escolar são considerados critérios fundamentais para mensurar a qualidade do ensino.

Na busca do acesso e da melhoria da educação, nos encontramos com os estudos de Rodrigues (2010) que apresenta uma problemática do outro lado do prisma: o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE). Esse projeto tem como principal objetivo melhorar a qualidade do ensino público a partir da análise dos resultados do Saresp. O projeto é voltado para os ensinos fundamental (ciclos I e II) e médio, estruturando-se em três frentes principais: Currículo, Avaliação e Expectativas de Aprendizagem. Além disso, inclui diversas publicações com o propósito de orientar as equipes escolares na implementação das diretrizes propostas (Rodrigues, 2010).

A reforma curricular, que constitui um dos principais eixos do SPFE, está representada pela nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esse documento estabelece princípios norteadores para o

ensino, abordando a concepção de escola, a definição do papel do professor e as diretrizes curriculares, de forma que atenda a necessidade de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, destacando a importância das competências de leitura e escrita. Podemos inferir que a impressão que se dá é que saber ler e escrever são suficientes para a formação humana. No entanto, enquanto os materiais destinados ao ciclo II do ensino fundamental e ao ensino médio apresentam uma introdução com esses conceitos, os documentos voltados para o ciclo I não seguem essa estrutura (Rodrigues, 2010).

Outro aspecto relevante do projeto é o conjunto de materiais voltados para os professores, especialmente o Caderno do Professor. Esse material apresenta sugestões de atividades e planos de aula organizados por bimestres, indicando as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa do ensino. A introdução desse material padronizado impacta diretamente a rotina dos professores, limitando sua autonomia em sala de aula. Embora sejam os principais agentes do ensino, a implementação do SPFE os coloca em uma posição mais passiva, como executores das diretrizes predefinidas. Esse modelo de ensino centralizado reflete uma tendência de controle e padronização do trabalho docente, alterando significativamente a dinâmica pedagógica nas escolas públicas estaduais. A lógica disciplinar imposta pelo SPFE também se reflete na priorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras áreas do conhecimento. Essa abordagem contribui para o empobrecimento curricular e para a redução da diversidade de experiências educativas, distanciando-se de uma formação integral dos estudantes.

A centralização curricular, evidenciada pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo e pelo SPFE, reforça um modelo educacional baseado em resultados padronizados. O fornecimento de materiais didáticos unificados, como os Cadernos do Professor, do Gestor e dos Alunos, ilustra a redução da autonomia docente e a imposição de um modelo homogêneo de ensino, além da homogeneização dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (Jacomini *et al.*, 2021). Essa lógica, sustentada por parcerias com instituições privadas para a produção de conteúdo curricular, limita a capacidade das escolas de adaptarem suas metodologias às realidades locais, o que corrobora para a desconstrução de práticas equitativas na escola, ou seja, que considerem a diversidade. O que deveria ser pautado na inclusão, é por si só excludente.

A implementação do Idesp como um índice determinante da qualidade educacional intensificou a pressão sobre professores e alunos. A vinculação dos salários docentes aos resultados dessas avaliações fomenta uma cultura de competição que pode comprometer o caráter pedagógico do ensino (Jacomini *et al.*, 2021), além do adoecimento dos profissionais. Os professores tornam-se, assim, meros reprodutores de conteúdos previamente estabelecidos, distanciando-se de uma prática educativa que valorize o pensamento crítico e a contextualização dos conhecimentos.

Para diversos educadores e pesquisadores, o Saresp e o Idesp são indicadores que possibilitam às escolas refletirem e analisarem seus resultados, podendo ser utilizados para promover uma educação de qualidade. No entanto, é importante destacar que esses indicadores não representam, por si só, toda a

realidade do desempenho escolar dos alunos nem a qualidade das escolas (Silva, 2016). As avaliações internas fazem parte do cotidiano escolar e servem como ferramenta diagnóstica para os professores, auxiliando na reorganização do ensino e no aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Essas avaliações analisam diretamente o domínio dos conteúdos curriculares e a evolução da aprendizagem de cada aluno e turma. A partir dos dados obtidos, cabe a cada comunidade escolar realizar uma autoavaliação, ajustando suas práticas e metodologias conforme necessário. Entretanto, o papel da avaliação externa desconsidera esses aspectos supracitados.

Almeida (2021) ressalta que a divulgação dos resultados sempre foi um elemento essencial na política de avaliação estadual, mesmo antes de sua consolidação formal, conforme indicado nos documentos oficiais que a fundamentaram. Essa transparência visava tanto à responsabilização dos agentes públicos pelos resultados quanto ao acesso da sociedade às informações sobre as escolas estaduais. Segundo publicações da Seduc, esse processo contribuiria para a melhoria da qualidade da educação no estado. A forma como o Saresp foi divulgado, tanto nos meios oficiais – primeiro através dos relatórios impressos e, posteriormente, pelas plataformas digitais – quanto em veículos da grande imprensa reforçou uma associação recorrente entre os resultados e expressões como "baixa qualidade do ensino", "precariedade do ensino fundamental" e "fracasso escolar" (Almeida, 2021, p. 98). Essa abordagem, desvinculada de uma análise crítica sobre os fatores históricos e sociais que influenciam o desempenho escolar, contribuiu para consolidar no imaginário coletivo a percepção de que a educação pública paulista enfrenta uma crise crônica.

Desde as Diretrizes Educacionais, essa crise foi estabelecida como premissa e reafirmada pelos resultados quantitativos das avaliações, os quais raramente eram contextualizados de forma ampla. A ênfase na quantificação da qualidade escolar, sem uma análise aprofundada das causas subjacentes, reflete uma tendência do modelo capitalista de racionalização dos processos, voltada para maior eficácia e eficiência (Laval, 2019). No caso da educação estadual paulista, essa lógica se materializou na própria estrutura das avaliações, que passaram a funcionar não apenas como ferramentas de diagnóstico, mas também como metas a serem alcançadas pelas escolas (Almeida, 2021). Além disso, a implementação do Saresp reforçou uma concepção de qualidade educacional alinhada aos princípios de produtividade e eficiência do sistema econômico. Essa visão também se manifestava nas funções atribuídas à educação, especialmente no preparo dos estudantes para o mercado de trabalho. Assim, os resultados considerados insatisfatórios passaram a ser utilizados como justificativa para as desigualdades sociais, responsabilizando as escolas não apenas pelo desempenho dos alunos, mas também por suas dificuldades futuras no âmbito econômico e social.

A política de formação continuada na rede estadual impôs novos padrões de comportamento às equipes escolares. Os relatórios oficiais incentivaram um perfil de docente comprometido com a elevação dos índices do Saresp. Esse compromisso era estendido aos professores coordenadores e diretores, que deveriam mobilizar suas equipes para melhorar os desempenhos nas provas, cumprir as metas

estabelecidas pela Seduc e estimular a competitividade entre as unidades da rede por meio da divulgação de experiências consideradas bem-sucedidas. Para a secretaria, essas experiências de sucesso estavam diretamente associadas ao engajamento dos professores na melhoria dos indicadores da escola e ao empenho da equipe gestora em discutir os resultados do Saresp e demonstrar satisfação no cumprimento das metas. Além disso, era reforçado o novo perfil docente, descrevendo o professor como um "líder e orientador" de seus alunos (Almeida, 2021).

Em 2013, Nogueira (2015) realizou uma pesquisa de campo sobre a relação dos resultados do Saresp com o corpo escolar e se deparou com mais uma prática gerencialista do Estado. O "Dia de Estudo do Saresp" na escola pesquisada revela o impacto das avaliações externas na dinâmica escolar. O encontro, promovido em todas as escolas estaduais de São Paulo, tinha como principal objetivo discutir a meta a ser atingida na próxima avaliação e definir estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. Entre as medidas propostas estavam a diversificação das aulas, a aplicação de simulados e a adaptação curricular para alunos com dificuldades.

A formação docente, por sua vez, é comprometida pelo enfoque utilitarista do mercado, resultando em um preparo insuficiente para a reflexão crítica sobre o ensino e suas condições sociais (Nogueira, 2015). Além disso, a cultura da performatividade impõe novas exigências aos professores, que desenvolvem estratégias para lidar com as avaliações externas. Essas estratégias são baseadas em "táticas" criadas pelos docentes para adaptar suas práticas pedagógicas, conciliando as exigências institucionais com a realidade da sala de aula, o que por consequência, acaba reforçando ainda mais um sentido técnico para a educação em detrimento a uma formação mais humanística (Capocchi, 2017; Certeau, 2012).

Consideramos que a infraestrutura da escola é um grande diferencial no conceito de qualidade da educação. Entretanto, observamos os ideais do "Prêmio Excelência Educacional", implementado pela Resolução SEDUC nº 103, de 27-11-2024 (São Paulo, 2024), no qual prevê o valor de R\$ 100,00 por estudante matriculado na unidade escolar premiada, sendo que o recurso deve ser utilizado exclusivamente para aquisição de materiais de consumo para suporte às atividades administrativas, pedagógicas e de pesquisa; compra de bens duráveis e equipamentos essenciais para os diferentes ambientes escolares; contratação de serviços para manutenção da infraestrutura física, realização de pequenos reparos e conservação da unidade escolar; contratação de serviços para manutenção de equipamentos escolares; e desenvolvimento de atividades pedagógicas, de pesquisa e de formação continuada para os profissionais da educação. É necessário que a escola atinja resultados iguais ou superiores no SARESP das metas designadas, alcance uma evolução positiva no Índice de Excelência Educacional, obtenha a participação mínima de 80% dos estudantes matriculados na prova e considere critérios de equidade na definição de metas (complexidade da unidade escolar, grau de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, histórico de desempenho da escola no SARESP e o regime de funcionamento da unidade escolar) para receber essa premiação.

Em outras palavras, o Estado se isenta da responsabilidade de adequação e melhoria das escolas públicas e destina recursos através dos resultados das avaliações para tais incrementos. Nessa lógica, somente as escolas que tiverem um bom desempenho podem se tornar “melhores” em termos de estrutura e desenvolvimento. Diante disso, esse modelo privilegia os resultados dos testes cognitivos em larga escala e não leva em conta dimensões como atendimento escolar, ensino e aprendizagem, profissionais da educação, gestão escolar, equidade e cidadania, direitos humanos e valores, o que possibilitaria uma avaliação mais completa e precisa da educação na rede paulista de ensino. Se considerasse tais dimensões, o processo de avaliação ofereceria uma visão mais abrangente para a implementação de políticas públicas mais efetivas.

Conclusão

Diante das análises apresentadas, percebe-se que as políticas educacionais no estado de São Paulo, pautadas em indicadores quantitativos que utilizam dos resultados do Saresp como verdade absoluta sobre a qualidade da educação, priorizam uma visão reducionista da qualidade da educação, focada em resultados cognitivos e alinhada a lógicas neoliberais de eficiência e produtividade. Essa abordagem, ao negligenciar dimensões qualitativas como formação humana integral, equidade social e autonomia docente, acaba por reforçar desigualdades e limitar o potencial transformador da educação pública. Embora as avaliações em larga escala possam oferecer diagnósticos pontuais, sua supervalorização como norteadores de financiamento e currículo desvia o foco das reais necessidades educacionais, como infraestrutura adequada, valorização docente e um projeto pedagógico crítico e inclusivo. Portanto, é urgente repensar esses mecanismos, incorporando uma concepção ampla de qualidade que dialogue com as demandas sociais e promova uma educação verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Vozes, Petrópolis, 2011.
- ALMEIDA, E. S. De. **A crise na educação estadual paulista como forma de administração - uma leitura a partir da relação entre a política de avaliação e a imprensa**. Orientadora: Maria Angélica Pedra Minhoto. 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2021.
- BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 61–82, jun. 2012.
- BIESTA, G. O dever de resistir: Sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v.41, n. 1, p. 21-29, 2018.
- BITTAR, H. A. F. *et al.* **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: Implantação e Continuidade**. Idéias, São Paulo: FDE, n. 30, p. 9-20, 1998.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI:10.11606/D.48.2017.tde-13092017-145218.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em revista**, v. 26, n.1, p. 83-102, 2020.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012

CHARLOT, B. “Qualidade da educação”: O nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81286, 2021.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, v. 12, n. 03, p. 505-513, 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2025.

JACOMINI, M. A. *et al.* Padronização, controle e accountability na política curricular paulista (2007-2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260074, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

NOGUEIRA, D. C. **Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP na escola prioritária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JÚNIOR, E. A.; HORTA NETO, J. L. Qualidade da educação básica: Para além dos testes cognitivos em larga escala. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.55, p. e11295, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/11295>. Acesso em: 18 ago. 2025.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto São Paulo faz escola no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

SABIA, C. P. P. Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do município de Marília (SAREM): uso dos resultados na política educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1387-1407, set./dez. 2020.

SILVA, L. P. F. de M. e. **Políticas de avaliação e gestão escolar: pressupostos e contradições**. Orientador: Julio César Torres. 2016. 413 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2016.

WEY, V. L. A capacitação de educadores no contexto da política educacional da SEE/SP. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 227-247.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação de São Paulo cria nova agenda para a Educação Pública**. Diário Oficial Estado de São Paulo, v. 117, n. 157, 21 ago. 2007. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc nº 103, de 26-11-2024** – Institui o Prêmio Excelência Educacional e dá providências correlatas