



GT05 - Estado e Política Educacional – Trabalho 1185

## PRIVATIZANDO A INFORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE O CASO DA REORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Fernando L. Cássio – UFABC

Sergio Stoco – UNIFESP/DIADEMA

### Resumo

O movimento das políticas públicas educacionais está condicionado ao modelo de Estado e Governo no qual se insere. Os processos de reforma dos Estados Nacionais, com sua vertente educacional, e as diretrizes políticas e econômicas do sistema capitalista têm influenciado e transformado as concepções e a forma de decisão sobre as agendas e formulação das políticas públicas educacionais; não de forma homogênea e direta, pois as contradições e resistências dos atores das sociedades capitalistas democráticas não desapareceram, mas impondo-se pela força articulada na defesa de um Estado gestor de políticas. Este trabalho, nas limitações de seu espaço, propõe discutir a dinâmica da relação entre a Educação e os interesses de Estado, por meio de uma reflexão sobre um dos possíveis eixos explicativos na compreensão das relações entre o acesso a informação e a elaboração políticas e programas de governos. Em particular, propomos uma discussão sobre a produção e o acesso a dados educacionais no Estado de São Paulo no âmbito da proposta de reorganização da rede paulista em 2015-2016, ilustrando como a falta de uma política de publicização de dados consiste, afinal de contas, em uma estratégia para a realização de um projeto gerencialista para a educação no estado.

**Palavras-chave:** Políticas públicas de educação, Acesso à informação, Reorganização escolar, Nova Gestão Pública

### Políticas públicas e educação no Brasil: Foco na avaliação como símbolo da Nova Gestão Pública

Ao aferir a eficiência da política educacional, desconsiderando a formulação pedagógico-curricular da avaliação para centrar-se na relação de infraestrutura com o desempenho do estudante a partir de índices (Idesp, IDEB, etc.), o sistema de avaliação do ensino – como tem sido apresentado – pode estar incorrendo em três erros fundamentais: (1) classificar diferentes níveis de conhecimento dentro de uma realidade educacional heterogênea; (2) destacar apenas o melhor aproveitamento dos alunos que estudam em instituições privadas, o que, como consequência, evidenciaria uma suposta ineficiência da esfera pública em oferecer ensino com a qualidade demandada pela

sociedade; e (3) considerar como suficiente o aumento do número de matrículas de uma suposta universalização da educação básica, sem qualificar o ensino oferecido considerando, por exemplo, o CAQ.

É importante salientar que estes fatos, aqui apontados como “erros”, são demonstrados pela forma de apresentação dos resultados das avaliações, que enfatizam apenas as descrições de frequência (melhor Estado, relações de gênero e raça, relações de estrutura quantificada), em vez de inferências a partir dos resultados. Além disso, deve-se considerar também a indução das agências internacionais de financiamento de políticas públicas, que têm classificado o desenvolvimento social como resultado direto do crescimento econômico sustentado por políticas fiscais e monetárias restritivas, privatizações e liberalização generalizada das economias nacionais ao comércio internacional, visando transformar o Estado Nacional em um grande negociador de contratos comerciais (STIGLITZ, 2002).

Ao adotar tais meios de avaliação como instrumentos de gestão do sistema educacional, o governo pode: (1) justificar o atendimento de sua meta fiscal e monetária como opções prioritárias de políticas públicas; (2) aprimorar a distribuição do ensino de forma a adequar-se a processos de descentralização/desconcentração, muitas vezes caracterizados como movimentos de municipalização; e (3) justificar uma eventual privatização do ensino básico, franqueando espaço para que este atenda a padrões internacionais de investimento.

Disto decorre que as avaliações, que deveriam servir para a aferição da eficiência do sistema educacional e para justificar os investimentos públicos no ensino, transformam-se em campo de disputas ideológicas para atender a interesses políticos e econômicos. Em decorrência, o fornecimento do ensino como bem público fica suspenso. Os resultados demonstram que não se gera eficiência pela simples universalização do atendimento, pois o ponto de partida está na desigualdade social e nas características históricas da organização do Estado Nacional, que não se desvencilha de sua estrutura oligárquica, e na promíscua relação com representantes de interesses privados no insistente embate entre público e privado – internamente ao privado, é possível associar o ensino religioso (FÁVERO *et al.*, 2001).

Episódio paradigmático de uma importante tendência desta visão se configurou com a proposta de reorganização da rede estadual de São Paulo de 2015 e a decorrente ocupação das escolas estaduais por parte dos estudantes. Além da flagrante discordância entre os atores a respeito das condições oferecidas pelas escolas, ficou evidenciada uma

significativa diferença nas visões sobre o direito à educação e a demanda social por ensino.

As ocupações das escolas foram mais que uma oportunidade de revelar para a sociedade as diversas precariedades que têm levado o ensino público paulista à agonia: foi também o momento de travar um debate público sobre aquilo que fora estabelecido no sentido e na organização da moderna concepção de ensino público dos estados nacionais republicanos a partir do século XIX: a escola laica, pública, gratuita e para todos.

Todo o processo de modernização da sociedade no século XX passou pela transformação cultural, econômica e política das nações ocidentais, e parte das orientais, na construção de uma sociedade letrada (técnica e meritocrática), urbana, industrializada e, depois, de serviços, tendo a democracia como ideal organizativo.

Elemento fundamental na construção desta sociedade, a educação escolar na sua forma estatal (laica, pública, gratuita e para todos), advinda do projeto liberal iluminista, nunca se realizou na sua plenitude, pois não foi capaz de gerar igualdade de oportunidades (SAVIANI, 2007). Inicialmente entendida como direito social, mas posteriormente identificada como serviço que pode ser incorporado como taxa de retorno na racionalidade econômica da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2001), a escola foi uma das mais importantes instituições sociais do processo civilizatório da modernidade.

Com esta perspectiva, estudantes e famílias veem nessa escola uma condição necessária à realização do projeto de uma sociedade justa e democrática. Ocupar, por isso mesmo, representa uma expressão da legitimação desse legado: afinal de contas, a escola é pública (FERNANDES, 1966).

Mas a visão de educação e de escola pública para os governos tem se mostrado bastante diversa desta concepção historicamente constituída, pois associa-se aos modelos econômicos da denominada Nova Gestão Pública (NGP), com repercussões políticas e culturais e consequências significativas para toda a sociedade. A Nova Gestão Pública (*New Public Management*) se apresenta sempre com uma proposta de reorganização do setor público, de modo a melhorar controles e eficiência, o que implica uma consequente ação de responsabilização (*accountability*). “Dependendo do contexto, ela intenciona contrariar a agenda de privatização e gerencialismo da Nova Direita e, em outros países, constitui o primeiro passo para a realização dessa mesma agenda” (HOOD, 1995, p. 107).

No caso em questão, a recepção pública à proposta de reorganização da rede estadual paulista evidencia toda a contrariedade de se colocar à frente dos interesses

educativos, ainda que no discurso se defenda uma concepção bastante limitada de qualidade, uma proposta de cunho eminentemente gerencialista e privatizante.

Seguindo uma tendência internacional de reconfiguração das forças produtivas, as reformas administrativas dos Estados Nacionais, legitimadas em discursos de equilíbrio fiscal e de eficiência do setor público, têm como marco comum os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, que na passagem da década de 1970 para a década de 1980 iniciaram uma nova tradição liberal conservadora.

O papel do Estado estava novamente em discussão, particularmente no que se refere a sua ação frente às políticas sociais (LENHARDT & OFFE, 1984). Em um Brasil em pleno processo de consolidação da redemocratização, isso gerou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (SGUISSARDI & SILVA JÚNIOR, 1997), reforma que contrariava a concepção de seguridade social recém-aprovada na Constituição de 1988, uma vez que previa reduzir o papel social do Estado frente a atribuições de regulação de mercado.

Instaurada a dúvida sobre a regulação da política social (DRAIBE, 1991), a narrativa da morosidade e da ineficiência da ação direta do Estado na sua função pública começava a ganhar corpo e a agregar vozes de diferentes segmentos da sociedade.

Se, no plano político, a configuração federativa do país aumenta a pressão para uma tendência de organização e controle descentralizada (ARRETCHE, 2004), o que no caso brasileiro está sempre mais associado à desresponsabilização do Estado do que propriamente à descentralização, inoculando nos entes federativos a disputa por recursos. Outro discurso que avança no sentido de redução do Estado, vinculado a interesses de setores empresariais, questiona a tradição latino-americana do paternalismo populista de Estado e, contraditoriamente, as próprias raízes do fisiologismo criado nas relações público-privadas do capitalismo brasileiro (FERNANDES, 2005).

No plano econômico, a reforma do Estado visa acomodar os interesses das corporações privadas em um capitalismo novamente financista, que aumentou a produtividade do trabalho por meio do constante aprimoramento técnico nos meios de produção à custa da flexibilização das relações de trabalho (terceirização e reformas trabalhistas), da fragmentação da organização sindical (DEDECCA, 2010) e da geração de novas oportunidades de investimentos via privatização.

Para acomodar estes interesses e esta nova visão, os governos passam a defender um conjunto de medidas associadas a uma concepção de gestão empresarial na administração pública, o que significa incorporar modelos de administração que destacam

o protagonismo das lideranças, da profissionalização, da responsabilização, dos incentivos pela produtividade, da flexibilização, da autonomia e da prestação de contas. Este modismo do “choque de gestão”, transformado em produto indispensável a qualquer organização, esconde a importação subalterna de soluções estrangeiras com vistas a disfarçar a nossa grande desigualdade social, antiga tradição das elites brasileiras (FERNANDES, 2009).

A tendência de assumir estas posturas na área educacional, referendadas nas proposições da NGP, delineiam um conjunto de ações que podem ser observadas nos mais diferentes contextos educacionais locais (união, estados e municípios) e também nos mais diversos países (EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, 2015).

No caso brasileiro, as reformas gerenciais na educação vão paulatinamente travando a disputa dos interesses para consolidar a educação pública como uma concepção difusa, apenas apropriada segundo a lente da qualidade comparada de mercado, tal como qualquer outro produto consumível.

Para tanto, nos últimos 30 anos foram implantadas concepções educativas que permitem o avanço desse objetivo: a transformação da administração escolar em gestão e a conseqüente mudança no papel dos diretores escolares como novos empreendedores; a padronização curricular e o avanço da concepção de habilidades, competências e atitudes (habilidades socioemocionais) que definem a medida de qualidade esperada no processo de aprendizagem e que estão focalizados nos conteúdos básicos do letramento (escrita e cálculo); a avaliação educacional em todos os níveis como ferramenta de controle e acompanhamento da qualidade, agora mensurável; a quebra do conceito de carreira do magistério em troca da visão de premiação por incentivos e produtividade; e, finalmente, a transferência da responsabilidade pela oferta educacional, seja na forma de parcerias (*charter schools* ou compra de sistemas privados), financiamento por bolsas (*vouchers*) ou de cessão da gestão das escolas (organizações sociais).

Os argumentos para a reorganização da rede escolar no estado de São Paulo não manifestam de forma explícita a essência gerencialista da proposta (HYPOLITO, 2011), pois na sua apresentação tenta não colocar em evidência (contradição) o discurso da qualidade, diametralmente oposto ao dos estudantes e de suas famílias (a escola pública).

Diferentemente das iniciativas anteriores – em particular do processo de municipalização e reorganização levado a cabo em São Paulo a partir de 1997 (SOUZA, 2002), cuja proposta aclarava os objetivos de racionalização no uso dos equipamentos, a melhoria do planejamento da rede física e o enxugamento da máquina – agora a Secretaria

da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) não explicita o processo de adensamento e fechamento de salas (redução de custos) e o foco na padronização do atendimento (eliminação do atendimento das etapas do Ensino Fundamental), passos importantes para a intenção gerencialista (os meios passam a ser mais importantes que os fins) e privatista.

Como já nos alertava Tragtemberg (1978) há 40 anos, o ensino tende inevitavelmente a assumir os interesses econômicos como demanda social:

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados porém, a modificar seu comportamento em função das mudanças sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas.

### **Formulação de políticas públicas e acesso à informação**

O desenho das políticas públicas, sua agenda e formulação, está diretamente relacionado à visão de Estado que governos assumem a partir dos grupos de interesse que se articulam nos processos de hegemonia pelo poder. Há uma tendência histórica que constrói uma direção para estas escolhas. Nesse escopo, a organização dos estados nacionais do ocidente adquiriu da Modernidade um caminho de valorização da ação racional técnica (Weberiana) e de associação da publicidade da informação às condições necessárias para a manutenção do regime democrático.

Justificado por esses elementos, houve uma progressiva transformação das políticas educacionais em espelho dos levantamentos associados aos sistemas de avaliação de ensino, destacados como elementos de eficiência (racionalidade) e de prestação de contas à sociedade dos gastos públicos em educação.

O problema que se coloca é: *como equilibrar uma tendência de redução de gastos diretos do Estado Avaliador com uma crescente elevação da necessidade de gerar informações para a tomada de decisões e a formulação de políticas?*

Historicamente, os governos brasileiros, tal como acontece com os setores produtivos, valeram-se das especialidades e dos especialistas das prestigiadas universidades públicas para a aquisição de levantamentos de dados e a sua interpretação. Mas apesar de ter mantido as mesmas fontes para obtenção de análises e pesquisas que

possam subsidiar suas decisões, a NGP tem no cenário atual dois elementos em processo de transformação, que acabam por resultar em uma nova política de acesso à informação.

O primeiro é a própria transformação da universidade brasileira, que, se na sua origem conformava uma simbiose entre os modelos humboldtiano e napoleônico, após a reforma 5.540/1968 passou a incorporar fortemente o modelo departamental norte-americano, com um propósito bastante definido de redução de custos e aumento do foco em especialidades de interesse direto dos setores produtivos. Ou, como apontava Chauí (2003), a tendência geral do modelo de universidade no sistema capitalista é a concretização da universidade operacional.

O segundo é o esfacelamento do princípio republicano (associado ao valor democrático) da publicidade da informação como elemento característico das sociedades liberais.

Esses dois elementos se insculpem no processo de gradativa “despublicização” das universidades públicas brasileiras por meio de um conjunto de mecanismos institucionais: (1) gradual desvalorização da função acadêmica na forma de arrocho salarial, o que leva os acadêmicos/servidores a uma flexibilização das jornadas de trabalho em troca de novas complementações de renda, num processo de corrosão do regime de dedicação exclusiva; (2) redução do financiamento direto das universidades pelos governos, estimulando editais de concorrência que direcionam os objetos de pesquisa e induzem as universidades a firmarem parcerias com a iniciativa privada; (3) adoção do critério produtivista como elemento de promoção e visibilidade acadêmica, o que reforça o comportamento de adoção de sigilo sobre dados e nichos de mercado acadêmico (como o conhecimento sobre técnicas estatísticas para análise e avaliação, por exemplo).

Esse movimento combinado, no caso brasileiro, representa bem o processo mais geral apresentado por Dagnino (2006) para uma tendência ocidental de maior recorrência do modelo de associação de especialistas com governos interessados, em contraposição ao modelo anterior de maior autonomia acadêmica. Se o século XX foi marcado pela construção de grandes agências públicas de geração e análises de dados (INEP, IBGE, IPEA, Seade, etc.) como elementos estruturantes de uma visão de planejamento de governo, o início do século XXI desfaz essa tendência com investimentos cada vez menores nesse modelo, substituído pela ação extemporânea de especialistas e pela construção de organizações não-governamentais financiadas por fundos privados com interesses diretos na formulação das políticas educacionais.

## **Produção de dados educacionais *versus* acesso à informação: A educação paulista e o debate público**

Partindo do quadro apresentado até aqui, percebe-se, por um lado, que a produção de dados e informações é condição necessária para a consecução dos objetivos de racionalização da NGP. Na educação isso se materializa, como vimos, no foco em avaliações padronizadas e em processos classificatórios. Por outro lado, a publicização de dados e informações também está no cerne do princípio democrático das sociedades liberais. A possibilidade de participação da sociedade civil nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação da gestão pública (controle social) depende, dessa forma, do acesso a informação pública qualificada. Os dados públicos, portanto, servem tanto para o aprimoramento dos mecanismos internos de *controle do estado*, na lógica da Nova Gestão Pública, quanto para o *controle das ações do estado* por parte da sociedade civil.

Quando, entre 2015 e 2016, a proposta de reorganização da rede estadual paulista disparou uma escalada de ocupações nas escolas, explicitando na arena pública o contraste entre a agenda gerencialista da burocracia estadual e a concepção da educação como direito social, parte considerável do debate público foi travada em torno do acesso aos dados educacionais do Estado de São Paulo e de suas interpretações.

A página *web* sobre “dados educacionais” da SEE-SP, *Educação de São Paulo em números*<sup>1</sup>, informa que a rede estadual paulista atende mais de 4 milhões de estudantes, em mais de 5 mil escolas, onde trabalham 250 mil educadores. Além disso, 65 mil servidores realizam atividades técnico-administrativas nas escolas e órgãos centrais. Além desse conteúdo trivial de “números”, a página destaca informações sobre índices educacionais (que, segundo a página, “avaliam avanços da qualidade de ensino”), sistemas de avaliação (que “promovem a manutenção de ações da Educação”) e o Censo Escolar.

Os únicos dados sobre a rede paulista disponíveis para *download* se encontram em um *link* da Central de Atendimento da SEE-SP, onde é possível baixar planilhas das escolas estaduais, municipais, particulares e ETECs na mesma estrutura do CADMEC, utilizado na consolidação dos microdados do Censo Escolar.<sup>2</sup> No entanto, em consulta

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>>. Acesso em: 12 mar. 2017.



em março de 2017, verifica-se que os dados disponíveis na página são os referentes ao Censo Escolar de 2015.

Ademais, o nível de agregação dos dados disponíveis é diferente daquele enviado ao Inep para a consolidação do Censo Escolar. Na Central de Atendimento da rede estadual, por exemplo, só é possível acessar o número de matrículas em cada série numa determinada escola. Não é possível saber, por exemplo, quantos alunos estudam em cada classe de cada série escolar e, com isso, analisar as diferenças intraescolares. Esse tipo de agregação de dados também inviabiliza o acesso à relação de matrículas nos turnos diurno e noturno.

Sendo a maior rede do país, e responsável por um banco de dados educacionais com 25 anos de dados consistentes (frequentemente utilizado, por esse motivo, pela Secretaria de Segurança Pública de São Paulo), é no mínimo frustrante que os únicos dados educacionais prontamente disponíveis ao cidadão paulista sejam alguns números sobre o tamanho da rede e planilhas com dados agregados e defasados em mais de um ano em relação à realidade da rede.<sup>3</sup>

No âmbito da Ação Civil Pública (ACP) n. 1049683-05.2015.8.26.0053, que suspendeu a reorganização escolar e solicitou esclarecimentos sobre o fechamento de classes na rede estadual, em especial de classes de início de ciclo, a SEE-SP limitou-se a fornecer as médias de número de alunos por classe na rede estadual e a afirmar que a rede é grande, complexa e dinâmica.

Essa é a forma encontrada pela SEE-SP para desarmar qualquer tentativa de debate baseada nos dados da rede: como ela é muito dinâmica, como se pode saber exatamente qual o tamanho das classes em um determinado mês? Como construir uma série histórica para, de fato, estudar o problema e transformar *dados em informações*?<sup>4</sup> Qual é, de fato, o salário do professor? Como se pode saber quais os aumentos ou perdas salariais da categoria? Essas, e outras, são questões que animam o debate público sobre a educação no Estado de São Paulo, e cujas respostas são sempre dependentes da disponibilidade e da devida interpretação dos dados educacionais.

---

<sup>3</sup> Também é possível consultar o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) para as escolas da rede, mas de apenas uma unidade escolar por vez (Boletim da Escola). Disponível em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

<sup>4</sup> Frequentemente confundidos, *dados* e *informações* são coisas muito diferentes, assim como *informação* e *conhecimento* também são coisas diferentes. Em termos muito simplórios, informações exigem algum nível de análise e interpretação dos dados. O conhecimento, por seu turno, exige um mínimo de validação e sistematização das informações dentro de um quadro conceitual mais amplo.

A complexidade da rede estadual paulista é um fato, como também é um fato que o Estado de São Paulo produz um grande volume de dados educacionais sobre a sua rede. Esses dados servem aos propósitos internos da gestão da rede – avaliação, classificação, análise da demanda escolar, análise da evolução do sistema de ensino (oportunizando as reformas), gestão de recursos (transporte, alimentação, formação profissional, manutenção predial) – mas dificilmente são disponibilizados para o escrutínio público.

De fato, a Lei de Acesso à Informação (n. 12.527/2011) garante o acesso a esses dados.<sup>5</sup> No entanto, não há qualquer política de disponibilização de dados para consulta pública com alguma padronização<sup>6</sup>, prejudicando a sua comparabilidade. Exemplo típico dessa dificuldade pode ser visto na repercussão à Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), que apontou, por meio da comparação do cadastro de escolas em 2015 e 2016, que haviam sido fechadas turmas de início de ciclo na rede estadual paulista em 165 unidades escolares, e que a resposta da SEE-SP aos questionamentos da justiça (ACP, proc. n. 1049683-05.2015.8.26.0053) eram insuficientes para afastar a possibilidade da existência de uma reorganização escolar “velada”.<sup>7</sup> A resposta oficial da SEE-SP, diante do incômodo causado pela divulgação daqueles dados, foi afirmar que a Nota apresentava “inconsistências graves”, sem contudo dizer quais (o que significa “inconsistência?”).<sup>8</sup> Como todos os dados são públicos e a fonte produtora dos mesmos é a própria SEE-SP, o único argumento possível é a desqualificação metodológica, ainda que perfunctória.

Os estudos de REPU (2016) e de Goulart *et al.* (2017) problematizam as políticas educacionais recentes da educação paulista que desaguam, mas não se esgotam, na proposta de reorganização escolar de 2015. Em comum nesses dois textos, discute-se justamente como a forma de apresentação dos dados educacionais pode funcionar como estratégia para defender certas políticas e afirmar posições da administração estadual. Um exemplo se refere ao uso das *médias* como medida estatística para a divulgação de dados sobre o tamanho de classes na rede estadual.

---

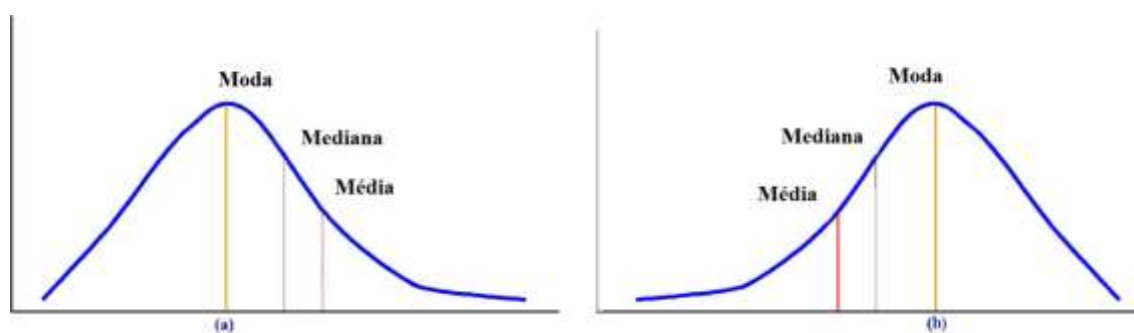
<sup>5</sup> À exceção dos nomes dos estudantes.

<sup>6</sup> Como contraexemplo, o Inep mantém um portal com todos os microdados (dados totalmente desagregados) de seus principais programas: Censo da Educação Superior, Censo Escolar, Enade, Enem, Saeb, etc. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em 12 mar. 2017.

<sup>7</sup> A referida Nota Técnica está disponível em: <<https://redepesquisa.milharal.org/files/2016/09/nota.tecnica.-reorganizacao.2016.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

<sup>8</sup> “Estudo aponta ‘reorganização velada’ no Estado de São Paulo”. *O Estado de São Paulo*, 28 jun. 2016. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estudo-aponta-reorganizacao-velada-em-sp,10000059571>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

Na resposta à Nota Técnica da REPU (2016), a SEE-SP afirma que nem todas as escolas onde teria havido fechamento de classes seriam, de fato, *escolas*: muitas delas seriam classes vinculadas em unidades da Fundação Casa, classes hospitalares, etc.<sup>9</sup> Em geral, essas classes possuem tamanhos bem menores do que a maioria das classes da rede. Se este argumento é correto (embora não dê conta de justificar os fechamentos nas 165 unidades tabeladas na Nota Técnica), a SEE-SP também não deveria considerar classes vinculadas como escolas ao calcular as médias de tamanho de classes na rede estadual, dado utilizado nas informações prestadas à justiça (ACP, proc. n. 1049683-05.2015.8.26.0053). Se a distribuição de tamanho de classes na rede estadual é assimétrica – indo de classes hospitalares com apenas dois alunos a classes superlotadas com 50 estudantes – é preciso decidir que tipo de medida fornece a informação mais confiável sobre a realidade da rede (Figura 1).



**Figura 1** – Medidas estatísticas de posição (médias, medianas e modas) de distribuições assimétricas. A distribuição do tamanho das classes na rede estadual paulista é mais parecida com a curva (b). Compare essas curvas com os dados da rede estadual paulista (REPU, 2016).

Os trabalhos de REPU (2016) e Goulart *et al.* (2017) mostram que a moda (o tamanho de classes mais frequente, o pico das distribuições na Figura 1) é a medida estatística mais adequada para representar a realidade da rede. A SEE-SP utiliza a média para divulgar seus números. Uma leitura rápida da Figura 1 ajuda a entender o porquê. No caso do cálculo da média, é evidente, o fato de classes vinculadas não serem consideradas escolas – argumento de contestação a REPU (2016) – não tem a mesma relevância, visto que tais classes reduzem o valor da média no estado a valores divulgáveis pelos gestores da rede (mas não alteram a moda das distribuições, que representa os tamanhos de classe mais frequentes na rede).

<sup>9</sup> Embora as classes vinculadas possuam códigos CADMEC próprios, o que, formalmente, permitiria classificá-las como unidades escolares independentes.

A agregação dos dados educacionais, por sua vez, também pode mascarar as medidas estatísticas de posição. Com os dados agregados por escola obtidos na SEE-SP, por exemplo, não se conhece as diferenças de tamanho entre as classes dentro de cada unidade escolar e, com isso, a mediana fica subestimada. A agregação dos dados camufla informações importantes sobre a assimetria das distribuições. Em uma rede repleta de desigualdades, todavia, tudo aquilo que diz respeito a assimetrias nos dados é particularmente relevante.

### **Considerações finais**

Quando diferentes agendas entram em disputa na educação, o acesso e o uso dos dados públicos tornam-se estratégicos para a qualificação dos debates. Em uma rede pública administrada sob os auspícios da racionalização e da eficiência que caracterizam a NGP, em que a lógica econômico-financeira se sobrepuja aos aspectos sociopolíticos, não é surpreendente que os fatos dados educacionais produzidos pela SEE-SP sirvam quase que exclusivamente para fins internos, mirando à realização do projeto gerencialista que vem sendo engendrado há vários anos na educação do estado. Paradoxalmente, essa mesma rede supostamente regida por princípios de eficiência que ecoam o mundo corporativo é também sensível aos próprios dados educacionais que produz, que frequentemente denunciam ameaças à garantia do direito humano à educação. Com efeito, é praticamente impossível pensarmos na realização da educação como direito público pelas mãos de um sistema que opera segundo uma lógica privada, inclusive do ponto de vista dos dados e informações educacionais.

O recrudescente desestímulo às agências e institutos públicos de produção e análise de dados, no Brasil e em São Paulo, se congratula com uma histórica indisponibilidade das gestões da rede estadual paulista para debater os dados educacionais que produz. Quando as tensões políticas atingem níveis críticos, como em 2015-2016, por ocasião das ocupações nas escolas paulistas, é que percebemos a importância de uma política de publicização de dados educacionais em um sistema de ensino do porte da rede estadual paulista.

### **Referências**

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, 2003.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. *Nota Técnica: Análise da resposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo à Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo e Defensoria Pública do Estado de São Paulo*. Rede Escola Pública e Universidade, jun. 2016.

DAGNINO, R. A comunidade de pesquisa dos países avançados e a elaboração da política de ciência e tecnologia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 61, p. 191-201, 2006.

DEDECCA, C. S. Trabalho, financeirização e desigualdade. *Texto para Discussão. IE/UNICAMP*, n. 174, 2010.

DRAIBE, S. M. *O Sistema de proteção social no Brasil*. Campinas: Unicamp/NEPP, 1991.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. *Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global*, v. 36, n. 132, p. 589-96, 2015.

FÁVERO, O. (org.) *A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/EDUSP, 1966.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, D. C.; REZENDE PINTO, J. M.; CAMARGO, R. B. Duas reorganizações (1995 e 2015): Do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *Educação Temática Digital (Campinas)*, v. 19, n. esp., p. 109-33, 2017.

HOOD, C. The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, v. 20, n. 2-3, p. 93-109, 1995.

HYPOLITO, A. M. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação (Rio Claro)*, v. 21, p. 1-18, 2011.

LENHARDT, G.; OFFE, C. Teoria do Estado e Política Social: Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, C. *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Reforma do estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (org.) *Avaliação universitária em questão: Reformas do estado e da educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. v. 1, p. 7-41.

SOUZA, A. N. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. *Proposições (Unicamp)*, v. 13, n. 1, p. 105-30, 2002.

STIGLITZ, J. E. *A Globalização e seus Malefícios: A promessa não cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2002.

TRAGTENBERG, M. A Escola como Organização Complexa. In: GARCIA, W. E. (org.) *Educação Brasileira Contemporânea – Organização e Funcionamento*. São Paulo/Rio de Janeiro: McGraw-Hill/FENAME, 1978.