

**OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL FRENTE À POLÍTICA
EDUCACIONAL NEOLIBERAL**

**TEACHERS OF PUBLIC NETWORK IN RELATION TO NEOLIBERAL
EDUCATIONAL POLICY**

Débora Goulart ¹

Resumo

Desde os anos 1990 com a implementação de políticas neoliberais na educação pública houve a intensificação dos estudos sobre a temática. No entanto, não há pesquisas que se baseiem em dados quantitativos significativos que possam auxiliar na compreensão da relação dos profissionais da educação com a política educacional neoliberal, o que dá caráter inédito a esta pesquisa que articula a análise de dados quantitativos à política educacional orientada pelas agências multilaterais e implantada por entes da federação, no caso o estado de São Paulo. Empreendemos uma análise da posição dos professores sobre a política educacional do governo paulista, sobretudo após as medidas implementadas em 2009, concluindo que os diferentes vínculos de trabalho dos professores da rede pública paulista influenciam na avaliação dos professores sobre suas condições de trabalho e grau de adesão destes às políticas educacionais. Também foi possível identificar uma tendência de concordância dos professores a políticas que estimulam a meritocracia e a competição entre professores e escolas, embora em graus diferentes a depender do vínculo de trabalho.

Palavras-chave: neoliberalismo e educação; política da educação, reforma de ensino, condições do trabalho docente; avaliação das políticas educacionais.

Abstract

Introduction: Since 1990 with the implementation of neoliberal politics in public education, there was an intensification of studies within this theme. Nonetheless, there are no researches based in significant quantitative data that can help understand the relation of teaching professionals with neoliberal educational policies, a fact that makes this research unprecedented. Methodology: Quantitative data analysis articulated with educational policies guided by multilateral agencies and implemented through federation's entities, in this case through the State of São Paulo. Results: The set of data offered sufficient material for analysis of the professors' position in regards to São Paulo State's education government, especially after the measures implemented in 2009. Conclusion: the different employment relationships among São Paulo's public professors affect professors' evaluations concerning their work conditions and degree of compliance

¹ Professora do Departamento de Ciências Sociais da Unifesp.

with educational policies. We could also identify the professors' tendency to agree when it comes to policies stimulating meritocracy and competition between professors and schools, though in different degrees depending on the employment relationship.

Keywords: neoliberalism and education, education policy, education reform, teaching work conditions; evaluation of educational policies.

Introdução

No contexto da hegemonia neoliberal dos anos 2000 os professores foram vistos como os principais protagonistas das melhorias educacionais quando se trata do “que-fazer” docente (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004) e como entraves à melhoria da qualidade na educação pela resistência às reformas educacionais tornando-se obstáculos aos governos e organismos multilaterais (BURNS, LUQUE, 2014).

Os objetivos deste trabalho são cotejar as linhas centrais das políticas educacionais neoliberais implementadas ao longo das décadas de 1990 e 2000 no estado de São Paulo, corroborada pelo documento *Professores excelentes*, produzido pelo Bando Mundial, para que possamos, então, verificar qual é atualmente o posicionamento dos professores da rede pública estadual paulista sobre tais políticas.

A política educacional neoliberal do Banco Mundial

Após a crise do capital dos anos 1970, a hegemonia neoliberal, que tem as agências multilaterais como difusoras de um conjunto articulado de políticas para os países “em desenvolvimento”, compõe-se de três pilares: a) desregulamentação da ação reguladora do Estado na economia, em geral, e no mercado de trabalho, em particular; b) a política de privatização que visa a desestatização de empresas e serviços e sua transferência à iniciativa privada; c) abertura comercial e financeira para o capital internacional com uma aguda diminuição das barreiras para circulação de mercadorias e capital (SAES, 2001, p. 82).

As reformas neoliberais propostas pelo Banco Mundial nos anos 1990 objetivavam a diplomação como forma de qualificação da força de trabalho, decorrentes dos imperativos da reestruturação produtiva.

A política educacional neoliberal no Brasil

O conjunto de reformas recomendadas pelo Banco Mundial encontrou ressonância na política econômica e social no Brasil, com maior intensidade, a partir de 1994 com a

vitória do candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) Fernando Henrique Cardoso.

A partir de um diagnóstico de “crise educacional” as reformas são efetivadas nos anos 1990 como um conjunto de mudanças do sistema educacional nacional, com sua execução em quatro eixos: a) a focalização - direcionou os gastos com educação para o ensino obrigatório, ofertando educação formal básica e destinando os outros níveis ao mercado negando a concepção de universalização do acesso e qualidade para todos em todos os níveis; b) a descentralização - reordenou a rede nacional transferindo responsabilidades aos níveis regional e local; c) a privatização - estabeleceu relações mercantis, que apareceram de diversas formas, com destaque para o ajuste do sistema educacional às tendências de demandas do mercado; d) a desregulamentação - na destruição dos obstáculos legais ao estabelecimento da flexibilização das relações de trabalho com a introdução de critérios meritocráticos e, por isso, competitivos no âmbito da escola e do sistema educacional. Assim, produtividade e eficiência refletem diretamente na qualidade da educação e devem, portanto, ser auferidas segundo os padrões do mercado (GENTILLI, 1996).

As inúmeras medidas² que compuseram a reforma educacional proposta pelos organismos internacionais para o Brasil, além de criar mais espaço para o mercado na educação pública, tinham como alvos o financiamento, a economia de recursos (a chamada eficiência nos gastos), a introdução de “novos currículos”³ e de instrumentos de avaliação de desempenho do sistema⁴.

Estes dois últimos têm por objetivo introduzir mecanismos de controle sobre a escola com o intuito de transformá-la em um espaço em que a meritocracia e a competição como elementos da ação individual do mercado estejam presentes para articular e subordinar a produção educacional às necessidades da qualificação da força de trabalho.

Ao mesmo tempo em que há uma descentralização da oferta da educação básica, esta vem acompanhada de uma enorme centralização na formulação das políticas educacionais no âmbito da União, o que mostra a transferência de responsabilidade para

² Para conhecer em profundidade as políticas educacionais do período em nível federal ver Shiroma e Evangelista (2007).

³ Exemplo é a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em 1998, que serviram de orientação curricular (tendo a segunda força de lei) para as redes públicas que seriam submetidas à avaliação segundo suas prerrogativas.

⁴ Podemos citar o Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) criado em 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado a primeira vez em 1998 e o Exame Nacional de Cursos (Provão) de 1995.

a “sociedade civil”, com restrição de gastos e mecanismos de eficiência (maior escolarização – aluno diplomado - com menor gasto) e centralização como forma de controle das políticas educacionais, sobretudo as relacionadas ao currículo e à avaliação, influenciando nas duas pontas do processo de formação escolar.

Com a eleição de 2002 que alçou o candidato Luis Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT) à Presidência da República não houve - a despeito das expectativas de setores sindicais da educação - alteração significativa no setor em relação às duas gestões anteriores, mantendo a centralização da definição das políticas, descentralização e fragmentação das ações em esferas diferentes, porém ampliando o monitoramento da qualidade por meio de avaliações de desempenho e das parcerias com setores privados (LEHER, 2010; SILVA, 2013).

Sem dúvida, a medida mais reveladora da política educacional dos governos Lula foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de 40 ações para efetivar o diagnóstico da educação presente no Plano Nacional de Educação (PNE), e que fosse capaz de atender às prioridades elencadas pelo “Compromisso Todos Pela Educação”. Divulgado em São Paulo em 2006 e acolhido pelo governo em lançamento simultâneo ao PDE, em abril de 2007, com a promulgação do Decreto n. 6.094, dispunha sobre o “Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação”.

O movimento “Todos pela Educação” (TPE) é lançado em 2006 como uma aliança nacional apartidária que articula a iniciativa privada, organizações sociais e governos e, segundo Leher, “escondem seu caráter corporativo e empresarial por meio da filantropia, da responsabilidade social das empresas e da ideologia do interesse público” (2010, p. 379)⁵. A presença organizada de setores empresariais e mercantis com intuito de elaborar a política educacional no Brasil não é nova, porém tem alcançado níveis de profundidade e abrangência capazes de orientar o núcleo central das medidas no último período (FREITAS, 2014).

Na educação, a consigna da “educação para todos” esconde a substituição do estatal pelo público, que visa a escolarização reduzida à instrumentalização da força de trabalho,

⁵ Dentre as entidades que o dirige estão o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Victor Civita, Grupo Gerdau, Itaú – Social. Estas entidades tem como respaldo financeiro empresas do setor agromineral (Vale do Rio Doce, Votorantim, Ale; do setor bancário (Bradesco, Unibanco, Credicard), dos grupos de serviços de capital aberto (Brasil Telecom, Fundação Telefônica); do ramo de editoração e informática (Itautec, Microsoft, Editora Ática, Editora Scipione); e parceiros com indiscutível acúmulo na prescrição de reformas educacionais como o Programa de Promoção da Reforma Educacional na América Latina e no Caribe (Preal) (LEHER, 2010).

cuja implementação se dá pela gestão empresarial que as constitui uma política educacional apoiada em definição de metas e instrumentos de avaliação sistêmica como mecanismos de reorientação de rumos. (BERNARDI, ROSSI, UCZAK, 2014)

A dinâmica de descentralização de ações e centralização da política se mantém, inclusive com o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação dos sistemas com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, com o Decreto n. 6094, torna-se instrumento de aferição da qualidade da educação básica, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP⁶.

As avaliações de sistema tem caráter universalista e, em geral, desconsideram as desigualdades regionais e locais em diversos níveis (econômico, cultural, infraestrutural, condições de trabalho docente, currículo etc.). Sua utilização como parâmetro principal de avaliação, tanto do sistema, como das unidades escolares, como é o caso da Prova Brasil, que divulga publicamente os resultados por escola, sem qualquer problematização dos dados, tem gerado consequências simbólicas (BONAMINO, SOUSA, 2012) ao permitir, pela forma de divulgação dos dados, o ranking de escolas pelos meios de comunicação. Além disso, o IDEB, com parcela importante de sua composição nas avaliações externas, atrela o resultado das provas ao conhecimento dos alunos como elemento principal da qualidade do ensino.

Dessa forma, as avaliações externas nacionais incentivam a utilização e aprimoramento destas nos estados e municípios como instrumento de controle e direcionamento do trabalho docente e da organização das escolas, adequando-os às finalidades das reformas neoliberais na educação. O estado de São Paulo vem realizando, há pelo menos 20, anos políticas que adéquam a educação pública às premissas de eficiência, eficácia, competitividade e gerencialismo, tanto no âmbito do sistema, quanto no ambiente das unidades escolares e as avaliações têm sido uma importante ferramenta dessa implementação.

A reforma neoliberal no estado de São Paulo: a contrarreforma e as resistências

A precarização do trabalho docente em São Paulo é um processo que dura algumas décadas e que tem períodos com características peculiares. No final dos anos 1970, a rede

⁶ A partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

pública estadual passa pela expansão quantitativa da educação promovida pelos governos militares, o que levou a rede a saltar de 87.600 professores em 1962 para 236.000 em 1978, sendo que desses 50% eram precários, ou seja, professores que não gozavam dos mesmos direitos dos efetivos (GOULART, 2004, p. 111). Na década de 1980, com a reorganização da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), há fortes mobilizações em torno de dois eixos: salário e carreira. A defasagem salarial e o grande contingente de precários impulsiona a luta por salário, enquanto a carreira mobiliza os professores, em geral, por melhores condições de trabalho: composição da jornada de trabalho.

Os governos de Paulo Maluf (1979/1982), Franco Montoro (1983/1986) e Orestes Quércia (1987/1990) cederam à pressão da categoria por alterações na carreira docente, mas mantiveram o arrocho salarial (GOULART, 2004).

A chegada de Mário Covas (1995-1998) ao governo do estado trouxe mudanças profundas à rede paulista⁷. Tais mudanças estavam em consonância com as orientações dos organismos internacionais⁸ e a recente política nacional de cunho neoliberal, fundamentando a contrarreforma educacional que forneceu as bases necessárias para seu aprofundamento nos governos posteriores, tanto em São Paulo como em outros estados.

Com um diagnóstico da situação escolar que denunciava a irracionalidade financeira da expansão da rede realizada durante a ditadura militar, propunha a racionalização da máquina administrativa, a descentralização de responsabilidades e a otimização dos gastos públicos com educação. Tais medidas indicavam ações na direção da implantação de novos padrões de gestão e produtividade, a introdução de demandas do setor produtivo na formação de novas gerações de força de trabalho e elementos de competitividade, o que produziria melhoria na qualidade do ensino.

As medidas implementadas pela SEE-SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no governo Covas⁹ priorizaram as alterações estruturais da rede que levassem ao enxugamento da máquina administrativa e à introdução de padrões de gerenciamento privado na gestão pública. Estas medidas passaram a influenciar diretamente no fluxo escolar (progressão continuada, reorganização da rede), nas condições de trabalho do

⁷ A política educacional para os próximos anos estavam delineadas no documento Comunicado SE. de 22.03.95 publicado no Diário Oficial do Estado.

⁸ A secretária da educação durante toda a gestão Mário Covas foi Roserley Neubauer da Silva que atuou como consultora do Banco Mundial.

⁹ Para detalhamento destas medidas ver GOULART (2004, p. 73).

professor (alteração da grade curricular, plano de carreira, jornada de trabalho) e impactaram de tal forma a atividade docente nas escolas que, ainda em 2009, eram as primeiras a serem lembradas pelos professores da rede ao tratarem de projetos e programas da SEE-SP (NOVAES, 2009), com destaque para aquelas que incidem diretamente sobre o cotidiano e rotina da escola, fundamentalmente sobre o trabalho docente.

Nos sucessivos governos do PSDB no estado de São Paulo, a contrarreforma foi aprofundada e aprimorada. No governo Geraldo Alckmin (2001-2006) houve continuidade das ações da SEE-SP tendo como “princípios norteadores as ideias de descentralização e autonomia, com vistas à construção de um projeto pedagógico da escola, a partir da tríade governo solidário-educador-empresendedor” (NOVAES, 2009, p. 16). Ser solidário por assumir o compromisso de acesso e permanência na escola, aprimorando medidas de correção de fluxo e diminuição da repetência e evasão; ser educador, por aperfeiçoar o uso de indicadores de resultados para definir estratégias de ação e empresário por levar a cabo uma reforma do ensino médio que primasse pela inserção dos jovens no mercado de trabalho. Ou seja, os objetivos continuam sendo avaliar para viabilizar maior eficiência de gastos na formação de força de trabalho para o mercado (HIDAKA, 2012).

No entanto, é durante o governo de José Serra (2007-2010) que percebemos um avanço das políticas neoliberais voltadas ao enfrentamento da ação sindical e controle/adaptação do trabalho docente por meio de medidas de avaliação de desempenho vinculadas a sanções e recompensas em decorrência do estabelecimento de metas (SILVA, 2013), colocando os professores no centro de sua ação, em uma dupla configuração: como protagonista e obstáculo (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007).

Segundo as autoras, o protagonismo docente aparece nos documentos internacionais relacionando a profissionalização, ou seja, a formação dos professores voltada à sociedade do conhecimento e às inovações tecnológicas, adaptados à flexibilização curricular decorrente das alterações constantes das demandas do mercado por força de trabalho. No entanto, “as providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 537). Assim, a reforma neoliberal introduz mecanismos de mercado na gestão pública, e reforça a “lógica da produtividade [que] encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da

qualidade da formação e dos salários dos professores da Educação Básica” (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007, p. 537).

Este suposto protagonismo está diretamente relacionado às políticas de avaliação em larga escala, que no Brasil estão presentes em âmbito federal, estadual e municipal e difundem a noção de que a melhoria da qualidade de ensino é alcançada exclusivamente com políticas de racionalização e reestruturação. Assim, de acordo com essa lógica, a avaliação externa é vista como um instrumento poderoso de responsabilização e redirecionamento da política educacional.

Documento do Banco Mundial, organizado por Burns e Luque (2014), orienta os sistemas educacionais a investirem pesadamente na avaliação de desempenho de seus professores, pois “elas criam a base de informação necessária para os incentivos individuais de desempenho e medidas de responsabilização” (2014, p. 35) (...) e “aumentam a sua motivação para buscar capacitação ou melhoria profissional” (2014, p. 35.). Ao zelar pelo aprimoramento dos sistemas de avaliação, o documento orienta que “os bons sistemas asseguram que os resultados da avaliação tenham consequências para os professores: tanto positivas como negativas” (2014, p. 36). As positivas são as bonificações por desempenho superior à média dos demais professores, promovendo uma “estrutura salarial alinhada com o desempenho avaliado [que] cria os incentivos certos para os professores atuais e torna a profissão mais atrativa a candidatos talentosos no futuro” (2014, p. 36, grifo nosso).

As consequências negativas decorrentes da avaliação podem chegar à demissão, como indicam Burns e Luque. Segundo os autores, “as pesquisas sugerem que o direcionamento sistemático anual dos 5% dos professores com desempenho mais baixo para “dispensa” pode gerar grandes ganhos na aprendizagem dos alunos ao longo do tempo” (2014, p. 36). É evidente que o protagonismo docente proposto pelo Banco Mundial vincula a capacidade teórico-pedagógica dos professores a medidas objetivas de avaliação externa, ao mesmo tempo em que não consideram nenhum dos fatores socioculturais e econômicos das realidades locais e nacionais em tal avaliação. Soma-se a isso, uma visão que centraliza a competitividade e ameaça ao emprego como instrumentos que promoveriam o protagonismo docente.

A existência desta categoria de professor-obstáculo, segundo Evangelista e Shiroma (2004), é uma construção ideológica fomentada nas agências internacionais que procuram mostrar os professores como corporativistas e irresponsáveis quanto à qualidade dos serviços educacionais fornecidos aos mais pobres, por defender seus interesses como

categoria, estar acomodada à estabilidade de seu emprego e não se mobilizar para a atualização profissional. Como instrumento desta categoria numerosa de funcionários públicos estão os sindicatos que representam, segundo as agências internacionais, um verdadeiro entrave às reformas do Estado e às políticas educacionais neoliberais, devendo ser duramente combatidos.

No documento já citado, Burns e Luque afirmam que “estratégias de reforma baseadas na confrontação com sindicatos podem ser bem-sucedidas em garantir a adoção legislativa de importantes reformas, mas não necessariamente sua implementação” (2014, p. 49). Devido à autonomia em sala de aula, os professores são empecilhos à efetivação das reformas educacionais e devem ser convencidos pela tríade – recompensa profissional, pressões por responsabilidade e recompensa financeira - a não aderir à resistência de seus sindicatos aos avanços das reformas (2014, p. 47). Mesmo ao reconhecer que “as várias políticas de educação que os governos adotam na busca de qualidade educacional representam ameaças aos benefícios dos professores (...), às condições de trabalho (...) ou à estrutura de poder dos sindicatos” (2014, p. 48), o documento afirma que “o equilíbrio de poder entre os governos e os sindicatos de professores na região [América Latina e Caribe] pode estar mudando” (2014, p. 48.).

Ainda no primeiro ano dessa gestão a SEE-SP lança o Novo Plano Estadual de Educação com o estabelecimento de dez metas¹⁰ em um alinhamento com o Compromisso Todos Pela Educação em nível federal. No início de 2008 ocorre a centralização e uniformização do currículo por meio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, com a adoção de materiais instrucionais, chamados de “Cadernos”, para alunos, professores e gestores.

Com metas estabelecidas, currículo centralizado em materiais únicos para toda a rede pública, o passo seguinte foi a adoção de uma política de gestão por resultados e de incentivos por meio da Lei Complementar nº 1.078/2008, de dezembro daquele ano, que implanta a bonificação por resultados. Esta lei adota como critérios, para a bonificação de gestores e professores, a frequência e assiduidade docente, a participação em programas de formação continuada da SEE-SP e as parceiras e os resultados escolares no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), implantado pela Resolução SE nº 74, de 6 de novembro de 2008.

¹⁰ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>

O IDESP formulado como avaliação vinculada a metas anuais por escola que combina desempenho escolar (notas em provas externas) e fluxo escolar (índices de evasão e repetência) incide fortemente como um indicador coletivo a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores (SILVA, 2013, p. 92). Em 2009 foram implantadas novas medidas que pioraram as condições de trabalho e promoveram a fragmentação do tipo de vínculo dos docentes com a SEE-SP.

A fragmentação do vínculo dos docentes é um aprimoramento do recurso de contratação precária que os governos estaduais utilizam há décadas. A lei 1093/2009, que dispõe sobre contratos por tempo determinado, regulamenta várias formas de contratação na mesma categoria, que passa a usufruir de diferentes direitos profissionais, o que conseqüentemente altera e fragmenta as prioridades de reivindicações. Na rede pública estadual de São Paulo há professores efetivos, aprovados em concurso; professores contratados como temporários, mas que, com a referida lei, assumem estabilidade e participam do regime previdenciário dos cargos efetivos (Categoria F); com contrato temporário de um ano, prorrogável por mais um ano e interstício de 200 dias para ser recontratado (Categoria O).

Em 2013, 40% dos professores eram categoria O¹¹, que por seu tipo de contrato perdem direitos garantidos aos efetivos pela legislação estadual, tal como número de afastamentos, faltas, progressão na carreira, sistema de previdência etc. (NERY, ALMEIDA, 2013).

Além da fragmentação do vínculo, também em 2009, há a dissolução da isonomia salarial com a lei 1097/2009 que institui o Programa de Valorização pelo Mérito e pelo Decreto 55.217/2009 que regulamenta a referida lei. Tal programa implementa a progressão salarial diferenciada por mérito que considera a aprovação em prova e assiduidade do professor, sendo que apenas 20% (no máximo) dos docentes da rede pública podem se beneficiar deste recurso, que garante aos beneficiários 10% de aumento salarial. No entanto, a aprovação da inscrição do professor/candidato ao processo de “valorização”, por meio de um sistema de pontuação, mostrou-se difícil, visto que em 2012, diante de um total de 197 mil professores, o número de pré-inscritos foi de 53,2

¹¹ Em 2014 o número de temporários caiu 17%, chegando a 22,76% do total de professores devido ao concurso público realizado naquele ano, que previa 59 mil vagas, das quais, apenas 49% foram preenchidas. (SALDAÑA, 2014).

mil, sendo confirmadas apenas 38,4 mil inscrições, ou 19,5% dos docentes e destes apenas 3,89 mil foram aprovados, ou 1,9% do total (NERY, ALMEIDA, 2013).

As medidas neoliberais na educação atingem diretamente as condições de trabalho docente, mas vão além, buscando constituir os professores como “parceiros” pela efetiva implementação das reformas que intensificam a competição, estimulam a meritocracia e responsabilizam a ação docente no interior das escolas pelos resultados insatisfatórios da educação nacional nas avaliações do sistema.

Diante do exposto, a partir de uma contextualização das reformas educacionais neoliberais, este estudo buscou analisar os dados obtidos por meio de questionários fechados aplicados aos professores da rede pública estadual paulista, guiando-se pelas seguintes hipóteses: a) o tipo de vínculo de trabalho influencia na avaliação das condições de trabalho; b) há adesão dos professores a políticas que privilegiem a meritocracia e a competição entre docentes e escolas; e finalmente, c) o grau e forma de adesão às políticas educacionais tem relação com o tipo de vínculo de trabalho.

Posicionamento dos professores sobre a política educacional

A amostra da qual partimos para a análise aqui apresentada é a de um total de 364 entrevistados. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário aos professores da rede estadual paulista, entre abril de 2013 e março de 2014, atuantes no ensino fundamental e médio no município de Guarulhos¹².

Consideramos importante problematizar alguns aspectos sobre as condições de trabalho antes de discutirmos a adesão ou resistência dos docentes às políticas educacionais. Tomamos como referência os dados dessa mesma pesquisa, analisados por Souza, Fernandes, Filgueira (2015) e que nos permitem fazer algumas afirmações.

Sobre aspectos diretamente relacionados à jornada de trabalho, sua composição e condições para sua realização, os dados nos mostram que entre os professores da rede estadual 32,4% fazem uma jornada oficial entre 21 a 30 horas/aula semanais, sendo que o tempo em sala de aula que compõe essa jornada é para 50,5% dos professores de 21 a 30 horas, para 14,6% de 33 a 40 horas e para 6,3% mais de 40 horas.

¹² Esse estudo é parte de uma pesquisa de maior escopo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Classes e Conflitos Sociais (Gepecso). Para maiores detalhes sobre os procedimentos da pesquisa, consultar o texto de apresentação deste dossiê.

Os docentes atuam em sua maioria (74,6%) em uma única escola, ainda que um número considerável se divida entre duas escolas (20,2%).¹³.

Como vimos, as medidas implantadas em 2009 pela SEE tornaram mais precário o trabalho dos docentes e uma forte evidência desse processo é a insistência na preservação da figura do professor temporário, que teve suas condições de trabalho deterioradas, ao mesmo tempo em que permanecem em número significativo na rede (45,3%).

Tabela 1. Vínculo com a rede estadual

Vínculo	%
Efetivo	51,6
Temporário	45,3
NI	3,0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

A baixa remuneração é um importante aspecto das condições de trabalho a ser considerada visto que, se entre os efetivos, o número de professores que recebe de 1 a 3 salários mínimos é de 26%, entre a Categoria O este número sobe para 56,1%. Entre aqueles que recebem de 3 a 10 salários mínimos, o maior número são os que se inserem na Categoria F - 62,0%, superando os efetivos que somam apenas 39,8% nessa faixa. Desmembrando os dados, percebemos que os professores da Categoria F são mais numerosos na faixa de 5 a 10 salários mínimos, chegando a 29,6%, enquanto a Categoria O são 12,1% e os efetivos são 9,9%.

Tabela 2. Vínculo de trabalho por faixa de renda

Vínculo	Renda mensal em Salários Mínimos							
	NI	Até 1	1 até 2	2 até 3	3 até 5	5 até 10	10 até 20	Mais de 20
Efetivo	11,6	1,7	4,3	22,3	29,7	9,9	0,4	0
Categoria O	29,7	1,1	25,3	30,8	12,1	1,1	0	0
Categoria F	28,2	2,8	5,6	32,4	29,6	1,4	0	0
Eventual	0	0	100,0	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

¹³ Em 2015, a Apeoesp denunciou o fechamento de 2.704 salas de aula em todo o estado de São Paulo o que acarretou a superlotação das salas e a diminuição de professores contratados em um número superior a 28 mil professores. (Ver <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias/escolas-estaduais-classes-lotadas-e-professores-desvalorizados/>. Acesso em 05.07.2015). Tendo sido realizada em 2013 e 2014, nossa pesquisa não abarca esse fenômeno.

São os efetivos que compõem a maior faixa salarial, seguidos pelos professores estáveis (Categoria F), mais antigos na rede e que não passaram por concurso público. A divisão dos docentes em categorias os coloca objetivamente em condições diferentes de usufruir de direitos conquistados coletivamente, tais como salário, jornada, possibilidade de progressão na carreira etc., ou seja, há um conjunto de aspectos que desorganizam politicamente a categoria docente, tanto na resistência às políticas neoliberais e seus efeitos danosos, quanto na luta por melhores condições de trabalho, formação em serviço, por políticas educacionais voltadas para a qualidade social da educação.

Estes aspectos mais diretamente ligados à execução do trabalho docente são significativamente considerados pelos professores, mostrando que as diferenças entre as condições de trabalho para professores com vínculos diferentes influenciam na avaliação que estes fazem do impacto negativo de determinados elementos sobre seu trabalho.

Tabela 3. Grau de impacto negativo no trabalho docente

Aspectos avaliados	Avaliação por vínculo em %								
	Nenhum/Pouco			Razoável			Muito/Total		
	G	E	T*	G	E	T	G	E	T
Número excessivo de alunos	14,8	12,8	16,3	20,3	18,1	22,4	61,9	66,4	58,2
Baixo salário	26,1	29,2	23,1	18,7	19,7	17,6	50,5	45,8	56,3
Tempo escasso para preparação de aulas	23,9	20,8	26,1	26,1	26,6	26,7	45,6	47,9	43,6
Ausência de organização/gestão escolar	51,9	44,7	57,6	23,6	27,7	20,6	20,6	23,4	18,1
Ausência de funcionários	47,8	44,2	49,7	26,1	26,6	26,1	20,9	22,9	20,0
Material didático inadequado	43,4	41,0	44,8	21,4	23,4	19,4	31,4	31,4	32,1

* G – Geral; E – Efetivos e T – Temporários

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

Do total dos professores entrevistados (G) 61,9% sentem que é o número excessivo de alunos que impacta muito ou totalmente de modo negativo em seu trabalho, seguido pelo baixo salário (50,5%), pelo tempo escasso para preparação de aulas (45,6%) e pelo

material didático inadequado (31,4%). Dentre estes quatro aspectos, três estão relacionados diretamente ao trabalho em sala de aula, exceção feita aos salários. Questões relacionadas às atividades-meio para o trabalho docente, como o número de funcionários e a organização e gestão escolar aparecem como aqueles que nada ou pouco impactam o trabalho dos professores.

Porém, como já apontamos há diferença na avaliação destes elementos entre efetivos e temporários. Embora ambos considerem o número excessivo de alunos o fator mais prejudicial para seu trabalho, os professores temporários consideram os baixos salários o segundo elemento mais negativo (56,3%), enquanto para os efetivos este fator é apenas o terceiro a ser considerado (45,8%), sendo o tempo escasso de preparação de aulas lembrado em segundo lugar (47,9%). Da mesma maneira, são os temporários a afirmar em maior número que a ausência de organização/gestão escolar não impacta nada ou pouco sobre seu trabalho (57,6%), ao passo que a frequência de efetivos com essa avaliação é bem menor (44,7%), mostrando uma diferença de 12,9%.

Podemos afirmar que os efetivos dão maior importância a aspectos que compõem as condições de trabalho menos imediatos, considerando a atividade docente em maior amplitude. Este fator torna-se relevante posto que a organização/gestão da escola constitui preocupação maior para aqueles que demoram mais a trocar de unidade escolar e por vislumbrarem a permanência na profissão.

Não é equivocado afirmar que os professores dão grande importância para os aspectos mais relacionados diretamente a seu trabalho em sala de aula e que a interferência externa sobre suas decisões neste âmbito são condenadas e vistas por estes como uma ameaça. Segundo os dados analisados por Souza, Fernandes, Filgueira (2015), embora os docentes apontem um alto grau de interferência do governo chegando a 51,30%, estes índices caem à medida que se avaliam os elementos mais próximos da sala de aula. A avaliação do grau de interferência (muito ou total) da direção da escola e coordenação pedagógica são de 31,51% e 34,03%, respectivamente. Ao mesmo tempo os professores apontam um alto grau de autonomia na tomada de decisões no que tange ao currículo e à prática pedagógica. Em ordem decrescente, os docentes avaliam que têm muita ou total autonomia para definir as atividades pedagógicas, para avaliar os alunos, selecionar os conteúdos da sala de aula, definir metodologias de ensino, escolher o material didático e, por último, elaborar o planejamento escolar. Entre as atividades que os professores avaliam não ter nenhuma ou pouca autonomia estão a escolha de material didático (16,42%) e a definição de metodologia de ensino (15,85%), o que pode ser

explicado pelo fato de que o currículo único estadual e a adoção dos “cadernos” tem impactado a autonomia do trabalho docente. No entanto, há uma clara resistência, quando os dados apontam que os professores continuam a exercer autonomia nas atividades de elaboração de suas atividades com os alunos, mesmo reconhecendo um alto grau de interferência do MEC e da SEE sobre seu trabalho.

A avaliação de efetivos e temporários sobre o grau de autonomia e interferência no trabalho docente, segundo nossas investigações, não mostra um diferencial substantivo, o que pode ser explicado pelo fato de que as políticas curriculares e a avaliação do sistema que pauta a “eficiência docente” atingem indiscriminadamente efetivos e temporários fazendo-os sentir a pressão externa, ao mesmo tempo em que ao fechar a porta da sala de aula o professor ainda sinta aquele como seu espaço de ação livre.

Michael Apple nos dá pistas para entendermos a complexidade das relações escolares e a tensão entre reprodução e resistência afirmando que

[os trabalhadores] resistem sob formas sutis e importantes. Eles frequentemente contradizem e, em parte, transformam modos de controle em oportunidades de resistência e manutenção de suas próprias normas informais de direção do processo de trabalho. A reprodução é obtida não apenas através da aceitação das ideologias hegemônicas, mas também através de oposição e resistências. (...) Essas resistências culturais informais, esse processo de contestação, podem agir sob formas contraditórias, as quais podem acabar sendo reprodutivas (APPLE, 1989, p. 40).

Podemos afirmar que nossa primeira hipótese foi parcialmente confirmada visto que há disparidade na avaliação das condições de trabalho a depender do vínculo de trabalho; no entanto, os elementos vinculados diretamente a atuação em sala de aula tem uma avaliação comum. Sem dúvida estas avaliações interferem na adesão ou negação das políticas educacionais da SEE pelos professores. Passemos, então, à nossa segunda hipótese: há adesão dos professores às políticas que privilegiam a meritocracia e a competição entre docentes e escolas.

Tabela 4. Opinião dos entrevistados acerca das políticas educacionais por vínculo de trabalho

Políticas educacionais	Avaliação por vínculo de trabalho em %								
	Discordo plenamente ou com ressalvas			Não concordo nem discordo			Concordo plenamente ou com ressalvas		
	G	E	T	G	E	T	G	E	T
Escola universal, pública e gratuita	10,1	10,1	9,7	3,8	3,2	4,8	80,2	81,3	79,4
Privatização das escolas públicas	72,5	78,8	66,1	6,0	2,1	9,7	15,9	14,9	17,5
Prova de Mérito como critério para progressão	58,8	67,1	47,3	4,7	3,2	6,7	31,3	25,5	39,4
Política de bônus a partir das avaliações externas	67,9	75,1	55,2	4,1	0,5	8,5	23,3	18,1	30,3
Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB	33,0	34,5	29,1	11,0	9,6	13,3	51,6	52,1	52,1

* G – Geral; E – Efetivos e T – Temporários

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

Dentre as políticas educacionais investigadas, os professores tem maior nível de concordância com o princípio da Escola universal, pública e gratuita (80,2%), seguido, mas com considerável distância, da Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB (51,6%) e posteriormente pela Prova de Mérito (31,3%) e pela Política de bônus (23,3%). Por outro lado, os professores apontam como política com as quais tem maior discordância, a Privatização das escolas públicas (61,5%), seguido de perto pela Política de bônus (57,7%) e pela Prova de Mérito (46,7%).

Há uma complementaridade entre a concordância com a Escola universal, pública e gratuita e a negação da Privatização das escolas públicas, mas a diferença entre estas políticas é de 7,7%, mostrando uma tendência privatizante entre os professores, ainda que em pequeno grau.

Há também uma alta aceitação da Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB, atingindo mais da metade dos professores, o que pode levar a um assentimento com instrumentos de avaliação externa que estimulam a competição entre escolas com a adoção de metas e ranqueamento das unidades escolares, embora não se possa deduzir que ao concordar com a avaliação externa de qualidade os professores concordem com o ranqueamento ou com o estímulo à competição.

A concordância de 31,3% dos professores com a Prova de Mérito demonstra o assentimento do mérito como critério para ganhos salariais, o que enfraquece as lutas por isonomia de toda a categoria docente. Há uma diferença de 8% entre professores que concordam com a Prova de Mérito e a Política de bônus - o que nos leva a levantar a hipótese de que a aprovação da Prova de Mérito está relacionada ao mérito individual de aprovação em avaliação objetiva do professor, ao passo que a Política de bônus é uma forma de incremento salarial pela via da avaliação de desempenho da unidade escolar (notas e evasão) e da assiduidade do professor, gerando uma dependência de outros fatores, que não os ligados estritamente ao indivíduo, para a consecução do objetivo.

A análise global dos dados gerais (todos os professores) da tabela 4 nos leva a questionar nossa segunda hipótese, considerando-a ainda uma tendência crescente. Ou seja, não se pode afirmar que haja adesão dos professores às políticas de cunho meritocrático e competitivo, mas delinea-se uma inclinação à adoção das mesmas, ainda que de forma isolada, pois, como mostramos, tais políticas apenas podem ser implementadas de maneira articulada. Mas os professores em grande medida não articulam a Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB, que tem grande aprovação, com a Política de bônus que sofre alto índice de rejeição.

Os dados gerais refletem igualmente a posição de efetivos e temporários? À medida que tem atingido diretamente escolas e professores é a contratação precária de milhares de professores que nos leva a nossa terceira hipótese: o grau e forma de adesão às políticas educacionais tem relação com o tipo de vínculo de trabalho.

A própria medida é avaliada diferentemente segundo o vínculo de trabalho. Os dados nos mostram que as prioridades quanto à luta contra a diferenciação de vínculo e benefícios também se fragmenta. Os professores que se mostram mais críticos às contratações precárias são a Categoria F, somando 95,8% os que consideram importante e muito importante essa medida. Entre os efetivos esse número cai para 75,4%, enquanto, entre os Categoria O, este número vai a 86,8%. Novamente as posições diferem quando os aspectos avaliados estão diretamente vinculados a direitos profissionais tais como: salário, jornada, progressão na carreira, direito a faltas, regime de aposentadoria.

Tabela 5. Avaliação sobre o fim das contratações precárias por vínculo de trabalho

Vínculo	Avaliação em %					
	NI	Indiferente	Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Efetivo	4,1	2,3	0,5	1,8	20,6	55,8
Categoria O	7,7	3,3	0	2,2	18,7	68,1
Categoria F	4,2	0	0	0	21,1	74,7
Eventual	0	0	0	0	0	100

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

Diante de tais condições, no entanto, 61,8% dos professores não pretendem mudar sua ocupação e dentre aqueles que indicaram essa intenção, o cargo efetivo na rede estadual está como a primeira opção para 12,4% dos entrevistados. Podemos perceber que há uma intenção de permanência dos professores na rede estadual, o que nos leva a considerar que a estabilidade no emprego é um elemento fundamental para os professores, inclusive porque as contratações precárias mantém o número de efetivos muito abaixo do desejável.

Tabela 6. Tentativa de mudança da situação ocupacional

	%
Sim	34,3
Não	61,8

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

Tabela 7. Tipo de ocupação buscada pelos professores que desejam mudar de ocupação

Ocupação	%
Aula como temporário na rede pública	0,5
Emprego em escola particular	4,4
Cargo efetivo na rede municipal	6,0
Cargo efetivo na rede estadual	12,4
Outra	10,2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

Outro dado que corrobora nossa hipótese de que o vínculo de trabalho produz diferentes percepções sobre os aspectos mais relacionados aos direitos profissionais nas

políticas educacionais é a expectativa de progressão na carreira entre efetivos e temporários. Em números totais, 34,9% dos professores veem as perspectivas de progressão na carreira na escola onde atuam como boas, para os temporários este número sobe para 41,8% e cai para 28,7% entre os efetivos. Uma avaliação mais negativa é dos efetivos (20,1%) que veem como apenas razoáveis, enquanto o percentual entre os temporários cai para 10,9%.

Tabela 8. Expectativa de progressão na carreira na escola em que atua por vínculo de trabalho

Vínculo	Expectativa em %				
	Muito boa	Boa	Razoável	Ruim	Muito ruim
Efetivo	4,8	28,7	31,4	20,1	9,1
Temporário	11,5	41,8	26,1	10,9	3,0
Geral	8,0	34,9	28,8	15,7	5,2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

O mesmo fenômeno ocorre em relação à avaliação de dois aspectos fundamentais da política educacional do estado de São Paulo no último período (tabela 4).

Não identificamos percepções diferenciadas de acordo com o vínculo de trabalho apenas na posição sobre duas políticas: Escola universal, pública e gratuita e Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB. Nas demais, Privatização das escolas públicas, a Prova de Mérito e a Política de Bônus, as diferenças são significativas.

Embora 72,5% discorde total ou parcialmente das privatizações, são os temporários que menos discordam (66,1%), enquanto efetivos são mais contundentes nessa posição (78,8%), um diferencial de 12,7%. Ao mesmo tempo, os temporários são mais indiferentes à medida atingindo um índice de 9,7% entre aqueles que nem concordam, nem discordam das privatizações de escolas públicas. Comportando-se de outra maneira, sendo indiferentes apenas 2,1%, o que mostra que essa é uma medida que chama a atenção dos efetivos.

Em relação à Prova de Mérito e à Política de bônus, novamente são os temporários que mais concordam, sendo que sobre a Prova de Mérito o diferencial no posicionamento de concordância entre efetivos e temporários é de 13,9% e na discordância de 19,8%, com destaque para o fato de que 39,4% dos temporários concordam total ou parcialmente com a medida.

Quanto a Política de bônus o diferencial entre os que discordam considerando o vínculo de trabalho é ainda maior. Os efetivos que discordam são 19,9% a mais que os

temporários. Os índices de concordância parcial ou total da medida também mostram uma disparidade, sendo que temporários que concordam somam 12,2% a mais que os efetivos, sendo que um terço dos temporários (30,3%) concordam total ou parcialmente com a Política de bônus e se mostram mais indiferentes que os efetivos, pois apenas 0,5% afirmou que não concorda nem discorda, ao passo que este dado entre os temporários é de 8,5%.

Para explicarmos essas divergências precisamos entender a dinâmica de rotatividade dos temporários que têm sido contratados conforme a necessidade da SEE e impedidos de serem reconduzidos à rede por períodos que variaram entre 40 a 200 dias. Os professores efetivos ao passarem por concurso público passam a ter um emprego estável que o liga a rede de ensino e à escola. Embora ocorra anualmente o processo de remoção em que os professores podem mudar de uma unidade escolar para outra, o efetivo ao vincular-se a uma escola que seja de sua preferência, seja pela proximidade com sua residência, seja pelas características da equipe de gestão, de docentes e/ou discentes, ele tende a nela permanecer. Os temporários, ao contrário, alternam escolas em cada contrato, visto que não permanecem mais que dois anos (isso em caso de renovação do contrato anual) em uma mesma escola, independente das condições que esta ofereça. Não é incomum professores temporários que gastam tempo considerável no deslocamento até a escola por não ter oportunidade de escolha.

A tabela abaixo nos mostra que o tempo de rede é proporcionalmente diferente entre efetivos e temporários, ou seja, os temporários ficam menos tempo na rede pública. É significativo que 52,1% dos temporários estejam na rede há menos de um ano, sendo que 19,4% estão a menos de 6 meses, enquanto o contingente maior de efetivos (29,6%) esteja vinculado à rede entre 5 e 10 anos e com mais de 10 anos este percentual chegue a 26%. Os temporários sem perspectivas de efetivação, dado o número reduzido de concursos e com uma política de alta rotatividade, a Política de bônus aparece como um ganho no curto período de tempo em que estiverem na rede, já para os efetivos, ao contrário, como estes ganhos não são incorporados ao salário representarão perdas volumosas na aposentadoria.

Tabela 9. Tempo de rede por vínculo de trabalho

Tempo de rede	Vínculo em %	
	Efetivo	Temporário
1 a 6 meses	3,8	19,4
+ 6 meses até 1 ano	6,9	32,7
+ 1 ano até 2 anos	13,8	10,3
+ 2 anos até 5 anos	20,7	19,4
+ 5 anos até 10 anos	29,6	14,4
+ 10 anos até 15 anos	15,4	1,8
+ 15 anos até 20 anos	5,8	1,2
+ de 20 anos	4,8	0,6

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Gepecso (2014)

Os diferentes tipos de vínculo e as condições de trabalho e perspectivas de permanência e crescimento na carreira docente decorrentes destes influenciam diretamente na avaliação das políticas educacionais de cunho meritocrático e competitivo, levando os professores em situação mais vulnerável de emprego e renda a apoiarem as medidas de bonificação e ranqueamento de escolas com a intenção de ganhos pecuniários imediatos. Um maior grau de concordância entre temporários à prova de mérito, não anula a existência de 25,5% de efetivos que também corroboram para sua aprovação. Essa diferenciação entre os percentuais de concordância e discordância das políticas educacionais entre professores com diferentes vínculos de trabalho confirmam nossa terceira hipótese e nos possibilita afirmar que a fragmentação da categoria docente intensificada a partir de 2009, tem auxiliado na adesão de uma parcela significativa dos professores às principais medidas da política educacional neoliberal, com intensa contribuição dos professores temporários.

Os motivos que levam os professores temporários a aderirem em maior grau a essas políticas precisam ser melhor investigadas, inclusive buscando identificar se as percepções destes se alinham ou se distanciam aos dos professores efetivos e porque. Outro ponto que merece maior acuidade é a confluência das avaliações de efetivos e temporários quanto às condições de trabalho diretamente mais relacionadas a atuação em sala de aula, bem como, às medidas ligadas à ela. Um caminho possível é perceber se o vínculo de trabalho tem algum impacto sobre a ação docente no interior das escolas, tanto no que tange à relação didático-pedagógica com os estudantes, quanto na relação dos professores entre si e com a equipe de gestão escolar.

Por hora, consideramos que este trabalho indicou a presença de uma tendência de consentimento de políticas de caráter privatista, meritocrático e competitivo, sobretudo entre os professores temporários, sendo estes os mais precarizados, por serem submetidos

a contratos de tempo determinado, a perda de direitos assegurados a professores com outros vínculos e por terem pouca ou nenhuma possibilidade de escolha sobre a constituição de sua jornada e sobre a unidade escolar a que estarão provisoriamente vinculado. Nesse caso, tem sido entre os mais vulneráveis que as ideologias de mercado tem crescido, bem ao gosto das indicações do Banco Mundial.

Referências

- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BERNARDI, Liane Maria, ROSSI, Alexandre José, UCZAK, Lucia Ugo. **Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado**. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf. Acesso em 07 jan. 2014.
- BONAMINO, Alicia e SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BURNS, Barbara, LUQUE, Javier. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington D. C.: Banco Mundial, 2014. Acesso em: 10 dez. 2014. Disponível em <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>
- FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores Empresariais. **Debate Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48 - 59, jun. 2014. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 09-49, 1996.
- GEPECSO. **Pesquisa “Condições de trabalho e relações de classe dos docentes da rede básica de ensino no município de Guarulhos-SP”**. Guarulhos-SP: Universidade Federal de São Paulo, 2014.
- GOULART, Débora Cristina. **Entre a denúncia e a renúncia: A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na**

- educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998). 2004, Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.
- HADDAD, Sérgio. Os Bancos Multilaterais e as Políticas Educacionais no Brasil. In: VIANNA Jr., Aurélio. **A Estratégia dos Bancos Multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41-51.
- HIDAKA, Renato Kendy. **As políticas neoliberais dos Governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.
- LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, José Paulo Almeida et alii. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico (2003-2010)**. 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond, v.1, p. 369-412, 2010.
- NERY, Vanderlei Elias ; ALMEIDA, Mara Cristina . **As reformas neoliberais e a precarização do trabalho docente no estado de São Paulo**. In: IV Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE), Niterói. IV Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE), 2013.
- NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na pratica docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.5, p.13, 26, jan/jun.2009.
- SALDAÑA, Paulo. Estado de São Paulo tem 57 mil professores temporários. **O Estado de S. Paulo**. 16. Dez 2014. Disponível em:
<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551>. Acesso: 05 mar 2015.
- SHIROMA, Eneida Oto, EVANGELISTA, Olinda., MORAES, Maria Cecília. M. de. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, 2004.
- SILVA, Juan Carlos da. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010): Uma análise da atuação da APEOESP**, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2013.
- SOUZA, Jorge Matheus Ferreira de. **Flexibilização e precarização do trabalho docente –Estudo de caso dos professores temporários da rede publica do Estado de**

São Paulo no contexto das reformas neoliberais nas décadas de 1990 e 2000.

Monografia. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Unifesp, Guarulhos, 2014.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu de.; FERNANDES, Bárbara Pereira;

FILGUEIRA, Vanessa. Racionalização, intensidade e controle do trabalho docente na rede básica de ensino. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.3, p.139 – 157, set-dez, 2015