

A MULTIFACETADA POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: POR QUE ESTANDARDIZAR?

Selma Venco
Unicamp
selma.venco@gmail.com

RESUMO: A presente comunicação tem como objetivo analisar as relações de trabalho dos professores face à política educacional desenvolvida no estado de São Paulo, Brasil, desde 1995, a qual gradativamente segue passos semelhantes aos da reestruturação produtiva adotada no setor privado no mesmo período. A pesquisa, de caráter qualitativo, constata que o Estado gerencial, implementado em 1995 implementado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, conferiu amparo político e legal para que, o estado de São Paulo, governado pelo mesmo partido político, servisse de um fidedigno laboratório social para experienciar o gerencialismo. A nova gestão pública, seguindo seus preceitos oriundos do setor privado, indicava: a redução de custos, o aumento da eficiência nas esferas operacionais e gerenciais, refinamento das formas de controle sobre os professores e, a tentativa de prescrever o trabalho intelectual baseando-se na standardização dos conteúdos e aulas a serem avaliados em série posteriormente. Os marcos legais foram sendo paulatinamente alterados ampliando as formas precárias de contratação de professores sem concurso público e a ascensão na carreira condicionada à não utilização de direitos. A construção da série histórica de dados referentes às formas de contratação permite visualizar o movimento de reorganização da rede estadual que, mais recentemente adota uma nova fase de sua reestruturação reduzindo, por um lado, os docentes precários, mas ampliando a quantidade de estudantes por turma, assim como a jornada de trabalho dos professores efetivos.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente; política educacional; precariedade.

Introdução

O artigo objetiva analisar o trabalho docente à luz de determinadas faces da política educacional no estado de São Paulo, Brasil,¹ e, em especial, a relação estabelecida entre os processos de standardização de conteúdos, formas de controle sobre o trabalho docente e as relações de trabalho praticadas desde 1995.

Cabe lembrar, inicialmente, que o Brasil adota a política descentralizada e, portanto, com responsabilidades aos Estados e Municípios² e imprimiu desde 1995 a passagem do Estado burocrático, compreendido como ineficiente, pesado e lento ao Estado gerencial.

O governo FHC recupera a concepção de Estado Gerencial já apontada no Decreto-Lei 200 de 1967, em plena ditadura civil militar, baseada, entre outros aspectos, na transferência da Administração Federal à iniciativa privada.

Tal ideário implantado pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado Luiz Carlos Bresser Pereira inspirou-se na teoria elaborada pelo governo Margareth Thatcher ao final dos anos 1970 e aplicada no Reino Unido: a nova gestão pública.

A premissa para tal opção política reafirmava, por um lado, o papel do Estado como o responsável por formular e financiar as políticas públicas; mas, por outro, reconhecia seu caráter de captador de recursos junto às empresas e ao terceiro setor, com as quais a execução dos serviços públicos, destacadamente saúde e educação, seria compartilhada.

Nessa concepção, era premente a ruptura com o Estado Burocrático marcado por forte rigidez e incapaz de responder às transformações provenientes da mundialização e na base técnica do trabalho.

A reforma do Estado possibilitou uma atuação mais direta de organismos como o Banco Mundial, respondendo a um movimento em defesa da administração gerencial, mais afeito, consoante àquele governo, ao avanço tecnológico mundial e definida a partir

¹Pesquisa financiada pelo CNPq, processo n.408885/2013-0

² Conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) especificamente nos artigos 10º e 11

de alguns critérios: orientar a ação do Estado ao “cidadão-cliente”; adotar formas de controle em busca de resultados; e, transferir ações concernentes aos serviços sociais e “científicos competitivos” (BRESSER PEREIRA, 2007).

Assim, compreenderam que o Estado deveria primar pela agilidade baseada na flexibilização das organizações e eficiência. Mas que, para seus idealizadores, propiciariam maior fortalecimento do Estado.

Nessa lógica, dois marcos são aqui destacados: a incorporação da flexibilidade nas relações de trabalho; e, o ‘prestar contas’, o *accountability*, dos docentes seja ao órgão contratante ou, segundo eles, à própria sociedade. Destaque-se que a crítica aqui tecida não recai sobre o “prestar contas”, mas sim concernente ao talhe a ele conferido, posto que a responsabilização é individualizada e, portanto, descompromete, por exemplo, a dimensão da própria política em seus atos. Conforme Afonso (2012, p. 472):

Em grande parte dos discursos marcados este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos

O Estado gerencial adota, assim, medidas oriundas do setor privado tais como o estabelecimento de metas, forte controle sobre docentes e sistemas de avaliação em grande escala, que passamos a analisar.

A “reestruturação produtiva” na educação pública paulista

A reorganização da educação estadual paulista não é, em si, um fato novo, pois, conforme já mencionado, ela está em curso desde 1995. Para essa análise é significativo remarcar que as políticas sociais configuram-se como elemento crucial para concretização de ajustes de ordem estrutural. Coraggio (1996) pondera ser possível compreender o papel das políticas sociais consubstanciam o “cavalo de Tróia” do mercado, com vistas a pressionar presidente, governadores, prefeitos a adotarem o Estado Mínimo e oferecer educação, saúde etc. à iniciativa privada.

Considera-se aqui os entraves enfrentados pelo governo do estado de São Paulo em promover a privatização da educação básica diretamente. Contudo, os movimentos de encorajamento à privatização exógena, segundo Ball e Youdel (2008), se concretiza por meio da legitimação da exploração de serviços voltados à educação pública, com vistas à obtenção de lucros e aplicando a lógica de caráter gerencialista. Tal opção política possibilitou a aplicação da terceirização dos docentes amparada pelo Decreto n° 2271 de 7 de julho de 1997, que regula a contratação indireta de profissionais no setor público.

Essas foram algumas das condições que abriram caminhos para convalidar a contratação de trabalhadores sem concurso público, bem como para o estabelecimento de parcerias público-privadas, cristalizadas por lei (n° 9.790, de 23 de março de 1999) que regula as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as quais, em algumas situações, passaram a assumir parte das responsabilidades do Estado na saúde e na educação.

No que concerne às reformas educacionais no Brasil e, particularmente, no estado de São Paulo, tais aspectos foram amplamente analisados por pesquisadores da área (OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2002; MATTOS, 2012, RIGOLON, 2013; VENCO e RIGOLON, 2013, 2014) cujas ponderações convergem na constatação da forte presença da racionalidade econômica norteando o setor público educacional. E, acrescente-se: ele passa a ser guiado por princípios calcados na eficiência e eficácia, no estabelecimento de metas e nos aspectos quantitativos apoiados especialmente em sistemas de avaliação padronizados que, contudo, são aplicados para situações extremamente heterogêneas.

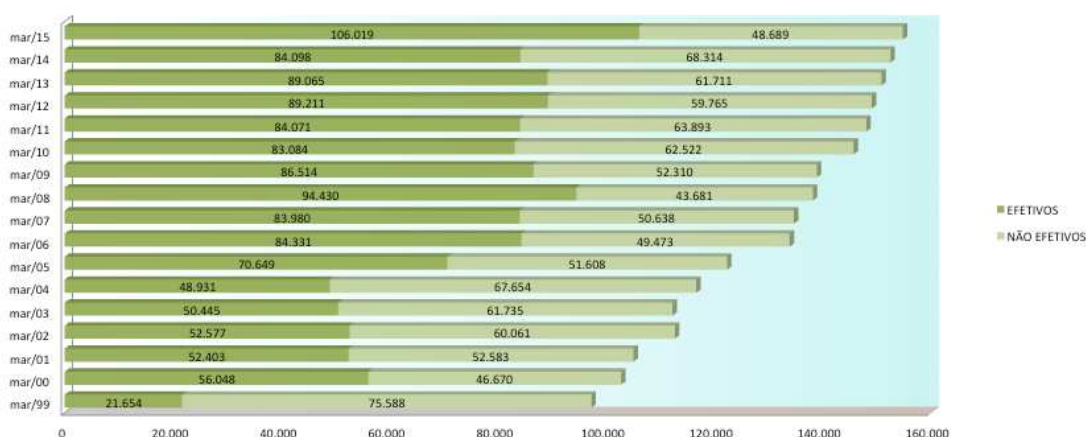
Compreende-se, portanto, que os caminhos da privatização exógena, via terceirização de professores, encontrou terreno fértil no estado de São Paulo, observando-se na atualidade a dependência, para o funcionamento da escola pública estadual, dos professores contratados temporariamente, garantindo-se, assim, que os estudantes tenham todas, ou a maior parte, das aulas previstas, conforme passamos a analisar. Tal lógica é também compreendida por um dos docentes entrevistados:

(...) é claro que o governo economiza muito dinheiro, porque você imagina quantos categoria “O”³ tem? (...) agora você imagina todo esse montante ele não pagando férias, uma boa economia, né? O que é mais viável pro Estado, ter efetivos ou contratados? Claro que é ter contratado, porque o efetivo é responsabilidade do Estado, o contratado não é...(Professor temporário, 44 anos)

Resulta desta opção política uma proporção expressiva de docentes com contratos flexíveis.

5

Gráfico 1 - Distribuição de docentes PEB II (Ensinos Fundamental II e Médio), segundo forma de contratação – 1999 a 2015 (nº abs)



Fonte: SEE-SP

Elaboração própria

Os dados apresentados confirmam que a prática da terceirização vem sendo amplamente empregada pelo governo do estado de São Paulo. E, ressalte-se, mesmo sem razões vinculadas à competitividade e aos ganhos de produtividade adota também a precariedade objetiva (LINHART, 2009), ou seja: é a compra da força de trabalho desrespeitando as leis trabalhistas.

A série histórica analisada por região do estado de São Paulo aponta que Grande São Paulo (GSP) exibiu maior percentual de professores contratados temporariamente em 2007: 47,8%. Enquanto na Capital era inferior em seis pontos percentuais em

³Categoria O é um tipo de contratação temporária mediante seleção simplificada. Segundo os entrevistados nenhum deles passou por esse processo e, ainda, observou-se nos depoimentos a existência de um desespero pelos diretores ou secretários que buscam substitutos.

relação à GSP; e, o interior exibiu a menor participação de precariedade, contudo não desprezível, pois praticamente quatro em cada dez docentes mantinham contrato precário com o estado (38,66%).

Gráfico 2 – Distribuição de docentes PEB II (Ensinos Fundamental II e Médio), segundo forma de contratação, por região – 2007 e 2015 (n° abs)

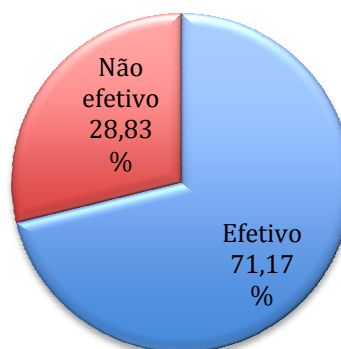
2007

2015

6

CAPITAL

CAPITAL

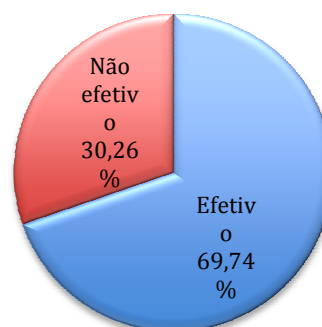
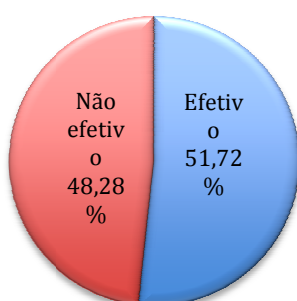


2007

2015

GRANDE SÃO PAULO

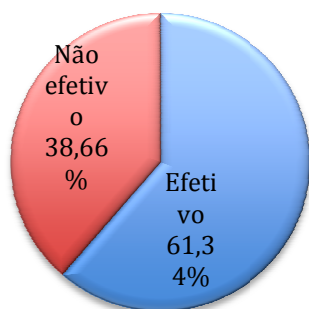
GRANDE SÃO PAULO



2007

2015

INTERIOR



INTERIOR



7

Apreende-se uma sensível redução das formas precárias de trabalho entre 2007 e 2015 entre docentes. Todavia, é importante considerar as diversas transformações que a SEE-SP promoveu em 2015 e 2016, a exemplo do fechamento de salas, aumento do número de alunos por classe e possibilidade do docente efetivo ministrar disciplinas cuja carga horária no curso de graduação tenha sido de 160 horas. A partir de tal medida encontramos, durante a pesquisa, docentes com carga horária semanal equivalente a 60 horas o equivalente, em média, a 12 horas diárias em sala de aula, não considerando os períodos de preparação de aulas, correção de atividades, relatórios, preenchimento do diário de classe entre outras atribuições.

Além disso, entre 2015 e 2016 houve variação crescente nas matrículas do ensino médio na ordem de 70.634. Não obstante, 645 classes foram suprimidas. Houve acréscimo de matrículas também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos de 16.509 estudantes, mas ampliação de apenas 19 classes em todo o Estado.

Tabela 1 - Variação de matrículas, classes e escolas na rede estadual, ensino presencial, SEE-SP (2015-2016)

Etapas	Variação de matrículas	de Variação de classes	Variação de escolas que oferecem o ciclo
Ensino Fundamental (séries iniciais)	-628	- 184	- 23
Ensino Fundamental (séries finais)	- 26.433	- 1956	- 5
Ensino Médio	70.634	- 645	8
Educação de Jovens e Adultos	16.509	19	- 39
Total	60.082	- 2.766	- 59

Fonte: Cadastro de escolas SEE-SP

Elaboração: Rede Escola Pública e Universidade

Estudos realizados pela Rede Escola Pública e Universidades⁴ constataam que uma reorganização dissimulada ocorre nas escolas. Apesar da ação ter sido oficialmente suspensa pela Secretaria de Educação, ela, de fato, vem se materializando de outras formas. O governo do estado impediu que 165 escolas oferecessem, em 2016, turmas de ingresso nos primeiros anos de cada ciclo e 1/3 dessas constava na lista das que seriam fechadas em 2015. Foram extintas 2.404 turmas dos ensinos fundamental e médio no ano de 2016, extinção incompatível com a redução de matrículas que ficou na ordem de 1.336 alunos.

Esses dados associados aos depoimentos dos entrevistados acerca da quantidade de alunos por turma indicam a ocorrência de superlotação de estudantes nas salas de aula, mesmo em escolas que haveria espaço físico para acomodá-los e assim, ser possível reduzir o número de alunos por turma, histórica reivindicação dos

⁴ A Rede foi constituída por iniciativa de professores das universidades públicas do estado de São Paulo (Unicamp, Usp, UFABC, Unifesp) no processo de acompanhamento das ações voltadas à reorganização das escolas, bem como dos movimentos dos estudantes secundaristas que ocuparam os estabelecimentos a serem fechados. Esse grupo foi somado a professores, alunos e pais das escolas estaduais e vem desenvolvendo estudos destinados a observar a reorganização das escolas. O estudo ainda não está disponível para consulta.

professores e movimento sindical, posto que as condições de trabalho dos docentes teria significativa melhora.

Evolução emprego e relações de trabalho

A série histórica sistematizada revela que houve crescimento dos postos de trabalho para professores na rede estadual paulista entre os anos de 2007 e 2015. Porém, novamente é relevante indicar que as medidas para redução de custos nesse órgão público surtem efeitos na contratação de docentes temporários. As adotadas desde 2015, ultrapassam a já mencionada elevação do número de alunos por turma. Houve rompimento abrupto de contrato entre professores temporários, pois o poder público aplicou a norma denominada popularmente como “duzentena” infligindo um intervalo compreendido em duzentos dias entre o estabelecimento de um contrato e outro. Na tabela 2 é possível verificar que a variação na quantidade de professores não efetivos em 2015 é negativa em relação a 2014 em 29, 71%.

Tabela 2 – Distribuição dos docentes, segundo formas de contratação e região – 2007 e 2015 (nº abs e média quadrienal)

Análise por Categoria Funcional x Região

CAPITAL	Categoria	Análise	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Efetivos	Referência: Abril	19.120	21.057	20.364	19.434	20.452	21.972	21.196	22.198	27.363
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	10,13%	-3,29%	-4,57%	5,24%	7,43%	-3,53%	4,73%	23,27%
		Média obtida em 4 anos	19.994					21.455			
	Não efetivos	Referência: Abril	13.377	11.943	13.708	16.654	16.568	15.821	16.536	17.109	11.083
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	-10,72%	14,78%	21,49%	-0,52%	-4,51%	4,52%	3,47%	-35,22%
Média obtida em 4 anos		13.921					16.509				-

GRANDE SÃO PAULO	Categoria	Análise	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Efetivos	Referência: Abril	18.652	21.953	20.806	19.731	20.554	22.409	21.817	21.882	28.439
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	17,70%	-5,22%	-5,17%	4,17%	9,03%	-2,64%	0,30%	29,97%
		Média obtida em 4 anos	20.286					21.666			
	Não efetivos	Referência: Abril	17.414	14.921	16.728	19.517	18.804	17.959	18.647	19.758	12.342
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	-14,32%	12,11%	16,67%	-3,65%	-4,44%	3,77%	5,96%	-37,53%
		Média obtida em 4 anos	17.145					18.795			

INTERIOR	Categoria	Análise	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
	Efetivos	Referência: Abril	51.648	54.258	53.259	51.631	52.404	53.333	54.754	57.252	60.103
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	5,05%	-1,84%	-3,06%	1,50%	1,77%	2,66%	4,56%	4,98%
		Média obtida em 4 anos	52.699					54.436			
	Não efetivos	Referência: Abril	32.545	27.826	29.596	35.496	34.447	34.263	34.920	36.470	28.121
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	-14,50%	6,36%	19,94%	-2,96%	-0,53%	1,92%	4,44%	-22,89%
		Média obtida em 4 anos	31.366					35.025			

ÓRGÃOS CENTRAIS	Categoria	Análise	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
	Efetivos	Referência: Abril	103	116	126	129	130	177	181	203	165	
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	12,62%	8,62%	2,38%	0,78%	36,15%	2,26%	12,15%	-18,72%	
		Média obtida em 4 anos	119					173				

GERAL	Categoria	Análise	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
	Efetivos	Referência: Abril	89.523	97.384	94.555	90.925	93.540	97.891	97.948	101.535	116.070	
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	8,78%	-2,90%	-3,84%	2,88%	4,65%	0,06%	3,66%	14,32%	
		Média obtida em 4 anos	93.097					97.729				
	Não efetivos	Referência: Abril	63.336	54.690	60.032	71.667	69.819	68.053	70.103	73.337	51.546	
		(%) variação em relação ao ano anterior	-	-13,65%	9,77%	19,38%	-2,58%	-2,53%	3,01%	4,61%	-29,71%	
		Médie obtida em 4 anos	62.431					70.328				

Fonte: SEE-SP

Elaboração própria

Destacamos dois meses no levantamento estatístico, quais sejam: janeiro, que, a princípio, poderia se caracterizar como um mês atípico dadas as férias escolares e planejamento das atividades do ano letivo; e, novembro, uma vez que pesquisas

anteriores (RIGOLON, 2013) revelaram que a partir de outubro crescem as solicitações de licenças de diversas naturezas.

Tabela 3 – Contingente 2000 a 2015 (prof. da educação básica I e II em nº abs.)

	Janeiro		Novembro	
	Efetivos	Não efetivos	Efetivos	Não efetivos
2000	49.388	132.802	81.022	109.453
2001	84.874	92.446	75.874	107.504
2002	83.432	94.547	79.846	121.335
2003	79.297	101.798	83.787	128.292
2004	83.370	105.194	88.731	123.971
2005	98.470	94.157	100.222	116.298
2006	106.324	90.541	119.436	106.272
2007	119.081	83.016	118.434	106.785
2008	118.258	84.534	125.352	95.334
2009	125.397	78.446	120.984	97.342
2010	120.931	94.809	115.987	103.844
2011	115.814	101.769	116.927	106.301
2012	123.808	81.573	117.623	115.174
2013	117.077	97.706	116.122	124.718
2014	115.668	73.926	138.708	112.028
2015	137.834	88.266	129.185	93.941

Fonte: SEE-SP

Elaboração própria

Observa-se que no ano de 2000 os professores não efetivos, no mês de janeiro, representavam praticamente três vezes mais do que os efetivos, ou seja 73% dos professores eram não concursados; enquanto que em 2015 ocorre a inversão do movimento, posto que os efetivos significavam uma vez e meia os precários, 61%.

A articulação entre a opção política pela nova gestão pública e, consequentemente, para práticas de terceirização no setor público educacional paulista é refletida na abertura de concursos públicos para provisão dos cargos docentes.

No período compreendido entre 1994 e 2016, ou seja, em 22 anos a SEE-SP realizou 8 concursos para professores licenciados que atuariam no ensino fundamental (séries finais) e ensino médio, em intervalos médios de 5 anos, sendo que em apenas seis deles mencionam-se a quantidade de vagas.

12

Precariedade tem sexo?

A construção da série histórica, segundo sexo dos professores, é restrita e diferenciada das demais apresentadas nesse artigo, posto que tal cruzamento é disponibilizado pela SEE-SP apenas a partir de 2007.

A categoria é predominantemente feminina com participação ligeiramente mais elevada na Grande São Paulo. A média no período compreendido entre 2007 e 2015 revela que entre os efetivos praticamente 8 em cada 10 professores são do sexo feminino.

Tabela 4 – Distribuição de docentes PEB II, segundo sexo e tipo de contratação

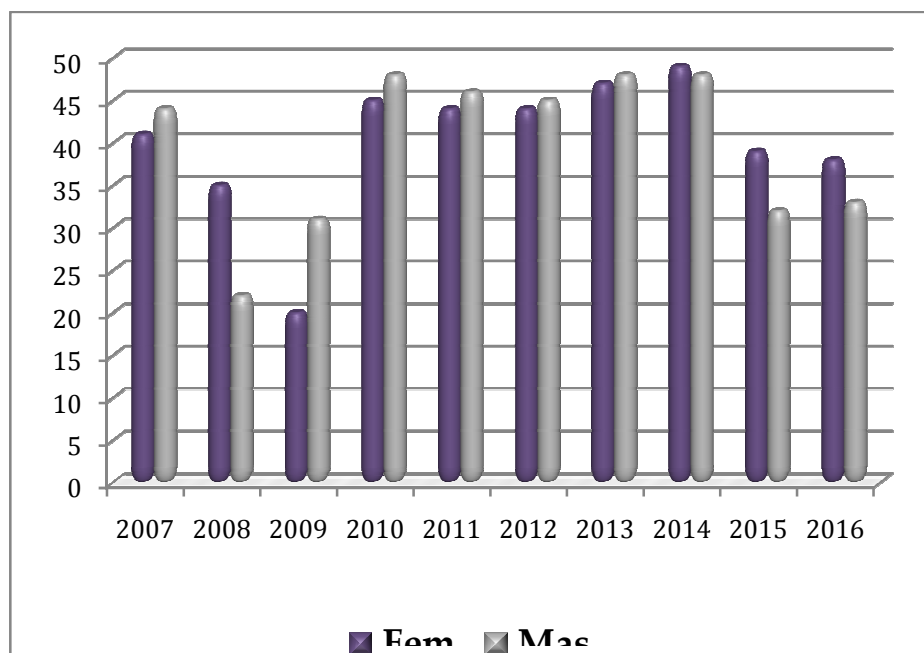
	Efetivos		Não Efetivos		% precários	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
2007	98228	23239	68863	18584	41	44
2008	103.335	56.473	26.190	16.243	35	22
2009	98.899	25.404	62.619	17.863	20	31
2010	94.291	24.306	76.161	22.500	45	48
2011	93.805	25.860	75.035	22.459	44	46
2012	93.890	27.968	74.697	23.196	44	45
2013	91.944	28.053	80.597	25.942	47	48
2014	91.787	30.255	87.632	27.919	49	48
2015	98.495	35.931	63.822	17.253	39	32
2016	94.647	34.522	58.747	16.904	38	33

Fonte: SEE-SP

Elaboração própria

Observa-se uma oscilação entre homens e mulheres no que diz respeito à forma de contratação que, contudo, encontra estabilidade na supremacia da precariedade objetiva entre professoras nos três últimos anos analisados, acentuando-se em 2015 e 2016.

Gráfico 2 - Professores PEB II, segundo sexo e contrato precário– 2007 a 2015 (em %)



Fonte: SEE-SP

Mês de referencia: abril

Elaboração própria

Em dez anos de levantamento dos dados observa-se que a precariedade entre as mulheres é crescente nos últimos três anos, com diferenciações importantes. Movimento semelhante ocorreu com os homens apenas em 2009, quando esses superaram de forma significativa as colegas em termos de contratação temporária.

Por que standardizar?

Os dados concernentes às formas de contratação dos docentes na rede estadual paulista permitem aventar hipóteses que, possivelmente, influenciaram a construção de formas standardizadas relativas ao ato de ensinar.

É possível ilustrar por meio das estatísticas a opção política presente no governo Mario Covas (1º mandato em 1995 e reeleito em 1998): em 1999, como visto, a quantidade de professores terceirizados superava a dos efetivos. A implementação da Nova Gestão Pública apresentou sinais relativamente céleres de triunfo, pois a redução

de custos com a folha de pagamento foi expressiva, mediante a ausência de pagamento de diversos encargos sociais e redução de direitos a essa parcela de trabalhadores se comparados aos funcionários públicos.

Portanto, pondera-se que os professores concursados são, de certa forma, (re) conhecidos pelo governador, pois se submeteram a provas com vistas a avaliar o nível de conhecimento e classificados como aptos ao exercício da docência. Contudo, a parcela de não efetivos é formada por profissionais ou graduandos, que frente à forte ausência de professores nas escolas são chamados, invariavelmente, às vésperas da aula a ser ministrada que, não necessariamente, é referente à área de formação.⁵

15

(...) então o que eu fazia? eu preparei um material diferenciado pra direcionar os alunos dentro da parte de Humanas pro ENEM, então, por exemplo, eu tenho filosofia, sociologia, história, então eu trabalhava com um tema por várias vertentes, fazendo um negócio transdisciplinar, e sempre com a prova do ENEM mesmo, aí fui preparando esses alunos assim, dentro da área de Humanas (professor-estudante, 32 anos, não efetivo)

Assim, compreende-se na presente análise que para além da standardização dos currículos, dos conteúdos expressos em “Cadernos”, aqui abarcada como uma nítida intencionalidade de tentar prescrever o trabalho intelectual dos professores, posto que, se infere, por um lado, ser mais “seguro” oferecer uma “aula pronta” com textos e atividades para o docente que entrará em aula desconhecendo a disciplina e o conteúdo a ser trabalhado com a turma de alunos. E, por outro, entre os efetivos é uma maneira igualmente efetiva de direcionamento da aula que será avaliada em sistema específico.

Os professores identificam os materiais como uma forma de “engessar a criatividade”, conforme um dos entrevistados. Contudo, mobilizam conhecimentos para que a aula ocorra dentro de parâmetros mínimos. Perguntado sobre o uso dos “Cadernos”:

... eu não sei, a grosso modo eu vejo o caderninho como uma maneira de você engessar a própria questão da criatividade do professor. Por exemplo, o professor quer trabalhar com a questão de ética, aí o livro vai indicar uma série de filmes, mas quando você vai avaliar os filmes, eles adotam a questão ética superficialmente...se você for trabalhar

⁵Sobre isso ver: *Jovens professores precários*. Disponível em <https://vimeo.com/86999810>

ética, você pode trabalhar com O Menino do Pijama Listrado, aquele filme ele tem vários debates éticos, você pode pegar o Laranja Mecânica, censura 14 anos, só pro terceiro colegial, filme excelente, mas ele não tá recomendado no caderninho, e quando você vai pegar esse livro, essa questão, de um negócio que ele sai daquele caderno do aluno, ele pode ser mal visto, mal interpretado pelos pais. Por exemplo, o caderninho não debate a questão de gênero, mas como você não vai debater a questão de gênero com toda a discussão que existe no Brasil em torno disso?... aí se você for falar de gênero, você teoricamente tá falando de gayzice...(estudante-professor, 29 anos).

Conteúdos padronizados são mensurados em sistema de avaliação idem, porém aplicados em situações completamente heterogêneas em vários sentidos. Os resultados dos testes associados ao fluxo escolar (abandono e reprovação) irão gerar índices a cada escola que implicarão em ranqueamentos e concessão de bônus aos professores e funcionários.

A SEE-SP tem refinado as formas de controle sobre os docentes que desprezam o uso do “caderno”. Dessa forma, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e diretores escolares são orientados a participar das aulas dos professores, com vistas a debater, ou de acordo com as entrevistas realizadas, como forma de pressionar seu uso.

Considerações finais

O artigo objetivou analisar o trabalho docente à luz de algumas faces da política educacional paulista. Constata-se que a implementação da nova gestão pública, iniciada em 1995, vem sendo aperfeiçoada ao longo de mais de vinte anos de governo do mesmo partido político no estado de São Paulo. Tanto governadores como os responsáveis pela pasta da educação demonstram forte apreço às formas de privatização do ensino público e descaso com a população frente ao depauperamento que vivenciam as escolas. Em nossas entrevistas pudemos constatar o esforço e engajamento de diretores e outros profissionais da escola que, sem meios e materiais mínimos capazes de manter as escolas em funcionamento, a exemplo dos materiais de higiene pessoal e limpeza, suprem com recursos financeiros próprios os itens de maior urgência.

A série histórica construída com dados estatísticos desde 1999 revela que a educação paulista se sustentou, pelo menos nos últimos dezessete anos, com professores não avaliados por concurso público e que atuam em diversas áreas do conhecimento exceto educação física, em razão de legislação específica.

A educação estadual fica, portanto, nas mãos de professores ainda em formação e ou que foram submetidos a uma prova simplificada aplicada nas diretorias regionais, a qual não estabelece proximidades em relação às executadas nos concursos públicos. Não se desmerece ou invalida, contudo, o trabalho desses profissionais que, buscando uma colocação no mercado, bem como exercer a profissão de ou em formação, se submetem a contratos temporários. Mas, ao contrário, visa-se destacar as opções políticas que colocam tanto profissionais quanto a comunidade escolar em situação pouco privilegiada em termos de sobrevivência e de ausência de uma educação integral à população, que prime pela formação de cidadãos. As discrepâncias verificadas entre a formação, mesmo que ainda em curso, e as disciplinas que os professores temporários devem ministrar, certamente materializam uma solução para conter os estudantes em sala de aula, mas distante de haver uma preocupação com o conteúdo em desenvolvimento. Do lado dos professores, a situação é igualmente estarrecedora, pois além de improvisarem uma aula são frequentemente desrespeitados pelos alunos que não os consideram como profissional.

Constatou-se uma prática comum entre os docentes não efetivos: a preparação de uma “aula coringa”, voltada normalmente à área de formação

Foram recorrentes, durante as entrevistas, os relatos dos professores não efetivos que declaram situações de humilhação por parte de todos os segmentos presentes na escola: pais, estudantes, colegas. Quando, de fato, estão apenas querendo exercer sua atividade profissional.

Nesse cenário a penosidade encontra terreno fértil e abundante e enseja, de forma crescente, como já apontou Bernadete Gatti (2009), a não opção pela docência, entre jovens.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.119 [citado 2016-06-28], pp.471-484. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>.

BRESSER PEREIRA, L. Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), 1998. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/Documents%5CMARE%5CCLAD%5Cngppor.pdf>> Acces0 10.jun.2016

CORAGGIO, José Luís (1996). Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de et al. (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

BALL, S., YOUDELL, D. (2008) *Hi discien privatisation in public education*. Londres: University of London. Disponível em <http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/Research%20Website%20Documents/2009-00034-01-E.pdf>. Acesso em 16.mai.2015

LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*. Vol. 1, marzo-sin, 2009, pp.1-19. Universidad del País Vasco.

MATTOS, R. (2012) *A política educacional no estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente*. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em educação. Universidade Metodista de Piracicaba(2105) .

OLIVEIRA, D. A. (2001) A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 8, jan/jun.

RIGOLON, W. (2013)*O que muda, quando tudo muda? Uma análise uma análise do trabalho docente dos professores alfabetizadores do Estado de São Paulo*. Tese de

doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação.

SOUZA, A. N. . A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas (SP), v. 13, n.1, p. 105-130, 2002.

VENCO, S. RIGOLON, W. (2014) Trabalho docente e precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. *Comunicações*. Ano 21, n. 2 p. 41-52 - jul.-dez. 2014. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/view/1686/1320>. Acesso em 22.jun.2016.