

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E TRABALHO DOCENTE

Investigação em curso

GT 18- Reestruturação produtiva, trabalho e dominação social

Karolina da Silva Miranda Jardim
Agência de financiamento: FAPESP

RESUMO

Este texto é fruto de uma pesquisa em andamento que intenciona analisar as condições de trabalho docente na educação básica da escola pública estadual no estado de São Paulo, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, em vista das reformas educacionais implementadas pelo governo do estado via secretaria da educação. A valorização retórica da carreira não corresponde à valorização real, mesmo sendo esses profissionais considerados como principais agentes das mudanças nos padrões educacionais, transformação necessária para o desenvolvimento social e econômico do país.

Palavras-chave: Fordismo; Reestruturação Produtiva; Trabalho Docente.

DESENVOLVIMENTO

Educação e Trabalho docente no Brasil

Uma das características mais intrigantes do sistema capitalista é a sua capacidade de se revigorar diante das crises, ou seja, sua habilidade de, em condições adversas à sua própria existência, rearranjar-se, incorporar a crítica e a partir disso, reorganizar-se. Tal rearranjo não se dá somente pela admissão de críticas – já que nem todas elas são consideradas¹ – mas também por causa do próprio desenvolvimento do capitalismo que periodicamente precisa encontrar novos territórios, espaços e áreas para garantir a sua reprodução.

O processo de reestruturação produtiva faz parte de um desses momentos em que o capitalismo precisou se reorganizar. O desgaste do fordismo a partir do final da década de 1960, e o aparecimento da acumulação flexível como uma saída, fez surgir um contexto de novas formas de regulação do trabalho, caracterizadas pelo predomínio de acordos mais flexíveis, menor remuneração e perda de direitos sociais, fatores que contribuem para a contínua desvalorização do trabalho.

De acordo com Gramsci (2001), o fordismo deve ser visto não somente como um simples sistema de produção em massa, mas como um modo de vida, especialmente no período pós-guerra, quando se expandiu pelo mundo industrializado disseminando suas características: produção em massa; separação entre elaboração e execução no processo produtivo (trabalho parcelado) com a consequente desqualificação do trabalhador; linha de montagem; homogeneização dos produtos; padronização das peças utilizadas; automatização das fábricas; controle do tempo do trabalho e dos movimentos do operário. Estas são as características da organização do trabalho no período pós 1945 que ficou conhecido como “os anos dourados” ou “Era de Ouro” do capitalismo, o qual se estende até 1973 e se refere ao grande crescimento econômico dos países capitalistas desenvolvidos (já que a riqueza produzida no período não chegara à maioria da população dos países pobres). Este período teve como suporte um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e

¹ A questão da exploração é sempre muito criticada; no entanto, não há, no capitalismo, nenhuma evidência de que ela vai acabar.

configurações de poder político-econômico que pode ser chamado de fordista-keynesiano (Harvey, 2010).

Conforme citado anteriormente, o desgaste do fordismo no final da década de 1960, quando o modelo fordista-keynesiano não conseguiu superar os obstáculos que se apresentavam naquele momento no âmbito da produção, demandou um padrão de acumulação que fosse capaz de se adequar às novas exigências econômicas, políticas e sociais, com as quais o fordismo já não dialogava (Harvey, 2010).

A acumulação flexível buscou maior produtividade e flexibilidade através da produção em pequena escala, uso de novas tecnologias e implantação do sistema *just in time*²; como consequências podemos apontar o crescimento do desemprego estrutural³, as demissões para redução de pessoal, as políticas de redução de salários e benefícios sociais bem como os cortes nos serviços sociais.

A concepção de Estado que se segue à crise do fordismo não é nova. Trata-se na realidade de uma retomada da concepção liberal de Estado que vigorou durante todo o século XIX e início do XX, segundo a qual o Estado deve se abster da regulação das relações entre capital e trabalho (o que significa na prática a desregulamentação de direitos trabalhistas), da participação em atividades econômicas (o que significa a privatização de empresas públicas), dos gastos sociais universais (o que significa a substituição por políticas focalizadas).

Podemos dizer, de acordo com Draibe (1993)⁴ que as ideias e valores do neoliberalismo criam uma espécie de cultura da solução de problemas, movida pela busca de soluções ágeis e eficientes, dois conceitos caros a essa vertente. A bandeira mais conhecida do neoliberalismo é a do Estado mínimo, ou seja, a defesa de que o Estado deve limitar a sua ação, em oposição ao que acontecia na época do Estado de bem estar social. Os neoliberais insistem na supremacia do mercado como regulador social; no que tange às políticas sociais, as propostas vão desde o corte dos gastos até a redução do papel do Estado nessa área, que se dá por meio da proliferação de programas assistenciais destinados a determinados grupos, não garantindo os direitos sociais que asseguram o fornecimento de serviços básicos (educação, saúde) para toda a população (Draibe, 1993).

Neste cenário, os trabalhadores docentes precisam mediar uma situação de retração de investimentos públicos na educação, condições de trabalho precárias e cobrança de resultados positivos; as políticas educacionais elaboradas neste cenário estabeleceram novos desafios à formação docente, atribuindo também a esses profissionais a responsabilidade de complementar sua formação inicial.

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), ao entender a importância da reforma do sistema produtivo e difusão do conhecimento no contexto em questão, recomendava, por meio da divulgação de um documento econômico⁵, que os países da região da América Latina e Caribe investissem em reformas de seus sistemas educativos para fazer frente às demandas da reestruturação produtiva que estava em curso. Assim, características como versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, flexibilidade, passaram a ser valorizadas e construídas na educação básica (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2007). Em 1995, ela defendeu a necessidade de que “O Estado administrador, provedor, benevolente de recursos deve ser substituído pelo Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazos” (Cepal, 1995 *apud* Zanardini, 2007); um prenúncio da reforma do Estado no Brasil e de como ela interferiria na educação.

A reforma educacional e a reforma do aparelho estatal no Brasil estão muito ligadas, sendo que a primeira foi um reflexo da segunda, já que podemos dizer que a reforma do ensino foi primeiramente

² Neste sistema a produção é feita sob demanda, ou seja, primeiro o produto é vendido e depois fabricado. É um processo em que se responde de maneira imediata à demanda, sem necessidade de estoque.

³ Aquele em que o trabalhador fora substituído por máquinas ou processos produtivos mais modernos.

⁴ Em referência a Scheneider.

⁵ “Transformação produtiva com equidade: a tarefa prioritária do desenvolvimento da América Latina e do Caribe nos anos 1990”.

administrativa e somente em um segundo momento pedagógica. Desta maneira, o Estado administrativo e provedor deveria se tornar um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas públicas. Para o alcance destas mudanças, era necessário que houvesse um duplo movimento de desconcentração das tarefas e concentração de decisões estratégicas (Shiroma, Moraes & Evangelista, 2007).

A racionalização e a modernização eram os principais ingredientes da reforma do Estado de 1995, cujo objetivo maior era a necessária modernização do país, que carecia de mão de obra mais qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva; além disso, a reforma teve influência de todo aquele contexto exposto anteriormente e foi primordial para que as mudanças propostas pela Conferência Mundial de Educação fossem colocadas em prática no país. A crítica ao Estado intervencionista e a busca da minimização de sua atuação no que se refere às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico, o que afetou diretamente a educação (Dourado, 2007; Zanardini, 2007; Oliveira, 2009).

O enxugamento da máquina estatal, das contas públicas e as privatizações de bens e serviços são algumas das consequências práticas desta lógica. Serviços sociais como educação, saúde e cultura passam a ser custeados não somente pelo Estado, mas também pelo setor privado e público não estatal (não governamental). Além disso, esse enxugamento significou um afastamento do Estado de várias áreas, propiciando o aumento de investimentos externos que vieram acompanhados de exigências contratuais e condutas previamente definidas (Cury, 2002; Dourado, 2007).”

De maneira geral podemos dizer que os anos 1990 representaram para o Brasil a combinação de um discurso que reificou a educação como imprescindível para o crescimento econômico do país e uma prática de descomprometimento do Estado em relação às suas responsabilidades na área, abrindo cada vez mais espaços para outros agentes atuarem na educação, como por exemplo da iniciativa privada.

Podemos “afirmar que as reformas realizadas durante o período de 1995 a 2002 determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, sob a égide da descentralização, flexibilidade e autonomia local” (Oliveira, 2009, p. 202). Esses aspectos determinaram as relações entre as diferentes esferas administrativas no que se refere à educação; ao final de 2002, a educação brasileira no período considerado estava dispersa, não tinha um foco e muito menos formas de controle social claramente definidos, situação que acaba não contribuindo “para estabelecer bases de cooperação, integração e coesão entre os entes federativos e menos ainda entre os indivíduos na sociedade” (Oliveira, 2011, p. 323).

No que se refere à educação básica ao menos até 2005 podemos dizer que não ocorreram mudanças estruturais no padrão de financiamento deste nível de ensino, pois houve a manutenção do veto à proposta de destinação de 7% do PIB para a educação; além disso, não se apresentou políticas consistentes para a formação de professores, as quais se concentraram na formação à distância.

No que tange à avaliação, em 2007 o Ministério da Educação (MEC) criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado para estados, municípios e escolas. Com base em seus dados, estabeleceram-se metas para as áreas e escolas avaliadas e a média a ser alcançada até 2021 foi fixada em seis, tendo como horizonte os melhores níveis educacionais dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A implantação destes sistemas de avaliações nacionais possibilitou a quantificação de resultados e a realização de estudos indicativos (Fapesp, 2010; Oliveira, 2009).

Em relação aos professores, um estudo da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco)⁶ e da Organização Internacional do Trabalho (OIT)⁷ mostrou que em

⁶ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 1945 e é uma agência especializada das Nações Unidas; tem como principal missão, segundo o site da organização, construir a paz, reduzir a

2002 o salário médio do professor brasileiro em início de carreira era o 3º mais baixo em um total de 38 países desenvolvidos e em desenvolvimento; em algumas cidades brasileiras, o professor tinha até três empregos com uma carga horária semanal de 64 horas (Gois, 2002); dados de 2009 mostraram que a situação pouco tinha mudado, já que um professor da rede pública no Brasil ganhou em valores anuais aproximadamente 2,7 vezes menos do que um professor dos países da OCDE, evidenciando o descompasso da situação econômica brasileira, posicionada em sexto lugar na economia mundial em 2012⁸ (Gois, 2002; Yamamoto, 2012).

Educação e trabalho docente no estado de São Paulo

É possível dizer que no período de 1995 a 2002, a administração da educação paulista teve como pano de fundo os métodos gerenciais característicos das empresas privadas. Isso significa que o principal objetivo das ações da Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEE/SP) foi a busca pela eficiência e eficácia do sistema educativo através da valorização da produtividade, flexibilidade, controle de resultados e redução de custos (Viçoti, 2010; Rossi, 2007). A citação a seguir, extraída de um Comunicado da SEE/SP publicada no Diário Oficial de 22 de março de 1995, documento que divulgou as linhas de ações que a secretaria de educação iria seguir nos anos seguintes, traz essa ideia de maneira muito clara:

O profundo avanço tecnológico dos anos 80, o impacto da informatização e o processo crescente de internacionalização da economia estão, naturalmente, a exigir um novo perfil de cidadão, criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações (São Paulo, 1995, p. 08. Grifos nossos).

As políticas e programas propostos para a área educacional naquele momento estavam inseridos no contexto de reforma administrativa do Estado brasileiro, haja vista a ênfase na racionalização e eficiência; estes dois aspectos estavam presentes de maneira muito incisiva em documentos que embasaram essa reforma, como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, escrito por Luiz Carlos Bresser-Pereira em 1995:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (p. 07. Grifos nossos).

A busca pela melhor gestão e eficiência na utilização dos recursos outorgou à política educacional da época a necessidade de corrigir as falhas ligadas ao fluxo do sistema escolar para que houvesse a reversão do quadro de repetência e evasão escolar, que atingia cerca de 30% de todos os alunos da rede estadual de São Paulo; além disso, essas falhas significavam desperdícios financeiros por parte do Estado e eram consideradas como compondo um quadro “inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável do ponto de vista social e improdutivo do ponto de vista econômico” (São Paulo, 1995, p. 10).

pobreza e promover o desenvolvimento sustentável por meio do diálogo entre os povos, da educação, da cultura, do diálogo intercultural, comunicação e informação.

⁷ A Organização Internacional do Trabalho (OIT), assim como a Unesco, é uma agência das Nações Unidas e tem a missão de “promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade”. Fonte: www.oit.org.br.

⁸ Esta posição foi perdida para o Reino Unido em dezembro de 2012.

Em relação aos docentes, há algumas considerações gerais sobre estes profissionais, mas poucos detalhes sobre possíveis mudanças no que se referiam às suas condições de trabalho; a SEE considerava a necessidade da existência de uma boa remuneração para que os profissionais se sentissem atraídos pela profissão, mas não delineou uma estratégia detalhada para que isso acontecesse. Em outros trechos do Comunicado de 22 de março/1995 havia a preocupação de que os professores se fixassem em seus locais de trabalho (ou seja, diminuíssem a rotatividade entre as escolas), bem como com os problemas criados na carga horária do professor por causa da diferença entre as escolas padrão⁹ e escolas comuns e com a existência de horários diferenciados de hora-aula (aulas com duração de 40, 45 ou 50 minutos), acarretando problemas na carga horária do docente. Além disso, em relação aos salários:

Reconhece-se que os salários atuais são fortes componentes desestimuladores do desempenho do professor e que a recomposição salarial (com piso inicial de cinco salários mínimos), acoplada ao estabelecimento de uma correlação clara entre o aumento salarial e a melhora de desempenho, deverá ser ponto de honra de sua administração. Para tanto, entende-se também que será necessário estabelecer mecanismos de avaliação e promoção pelo trabalho efetivamente realizado pelo funcionário (São Paulo, 1995, p.10. Grifos nossos).

Vislumbra-se aqui o anúncio da atual política de bonificação¹⁰ dos professores, que consiste no pagamento de uma determinada quantia àqueles cujos alunos obtenham bons resultados em uma avaliação externa periodicamente realizada pelo estado de São Paulo. Infelizmente, ainda hoje, os baixos salários são um dos aspectos que mais contribuíram para a deterioração da educação pública do estado de São Paulo; além disso, a bonificação pelo desempenho acaba atingindo de maneira ainda mais nefasta os professores que lecionam em áreas periféricas pois tendo a avaliação de seu desempenho determinada pela avaliação de desempenho de seus alunos (os quais enfrentam enormes dificuldades para frequentar a escola), acabam sendo penalizados pelo fato de que esses alunos enfrentam problemas sociais crônicos (como violência, falta de habitação e de alimentação, drogas etc.) os quais influenciam diretamente em seu rendimento escolar e cuja solução escapa a seu alcance.

O estado não tem apresentado bons resultados em avaliações externas quando comparamos com outras regiões brasileiras¹¹ e o salário dos professores da rede tem sido noticiado pela mídia como um dos mais baixos, especialmente considerando que o estado de São Paulo tem o maior orçamento do

⁹ O Projeto Educacional Escola-Padrão foi instituído pelo Decreto Estadual N°. 34.035, de 22 de outubro de 1991, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, pelo então governador Luiz Antônio Fleury Filho. Inicialmente a implantação do programa foi feita em 306 escolas e as principais ações colocadas em prática foram: uma sexta aula no dia, aulas aos sábados para os alunos do período noturno e jornadas de trabalho mais flexíveis aos professores, com horas a mais para atendimento individualizado ao aluno com problemas de aprendizagem.

¹⁰ O pagamento de bônus foi instituído pela Lei Complementar nº 1078 de 17/12/2008 e é pago aos servidores (funcionários e professores) mediante o cumprimento de metas, que são calculadas para cada unidade de ensino e etapa escolar de acordo com os resultados do Índice de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (IDESP), estabelecidas previamente. O IDESP é composto pelo índice de desempenho, baseado no Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e pelo índice de fluxo dos alunos. O SARESP, por sua vez, é uma avaliação externa que desde 1996 mede o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, sendo obrigatória para as escolas estaduais e opcional para as escolas municipais e particulares. A proposta é muito criticada pela categoria docente por criar um ranqueamento entre as escolas e, principalmente, porque os valores pagos não são incorporados aos salários, proventos ou pensões.

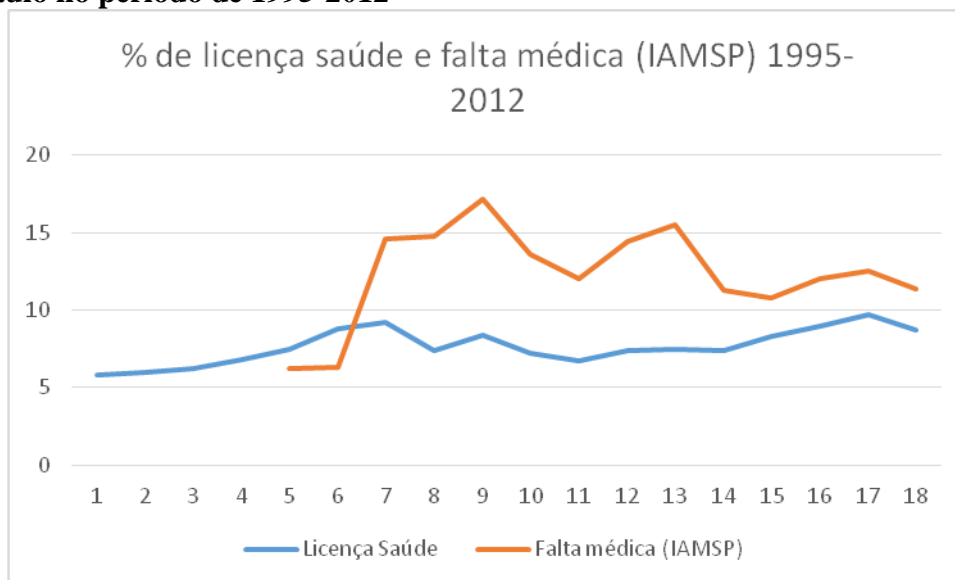
¹¹ Em 2011, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do 5º ano, apenas uma escola, que é municipal, do estado de SP apareceu entre as 10 melhores; quando analisamos os dados do 9º ano, o estado de SP sequer aparece na lista. No que se refere ao ensino médio a situação é ainda mais complicada, pois os dados demonstram a falência do ensino público neste nível: das 20 melhores instituições no país em 2011, apenas uma é pública (federal) e está no estado de Minas Gerais; no estado de São Paulo, seguindo a tendência do país, entre as 20 melhores, todas são privadas. Recuperado em 11 de agosto de 2013 do site: www.educacao.uol.com.br/noticias/2012/11/22/veja-as-10-melhores-escolas-de-sp-no-enem-2011-todas-sao-particulares.htm.

país¹². Soma-se a isso o fato de que as políticas educacionais que vêm sendo colocadas em prática têm colocado os docentes em situações cada vez mais desfavoráveis no que se refere às suas condições de trabalho.

Pesquisas mostram que muitos profissionais da educação da rede estadual pública do estado trabalham hoje em salas lotadas (54% dão aula para salas com mais de 35 alunos), têm contratos de trabalho precários (35,2% são admitidos em caráter temporário), cumprem extensas jornadas, considerando que o professor precisa de tempo para preparar as aulas (32,6% trabalham de 36 a 40 horas semanais) e recebem salários muito baixos (57,0% recebem de dois a cinco salários mínimos) quando compara-se ao salário de outras profissões que exigem nível superior. Em 2000, a renda média de um professor do ensino fundamental equivalia a 49% do que ganhavam os demais trabalhadores com nível superior; dez anos depois esta relação aumentou para 59%, mas ainda pode ser considerado insuficiente para a categoria docente (Apeoesp, 2010; Gois, A. e Weber D., 2012).

Em relação à saúde dos professores, histórico das faltas relativas à licença saúde e falta médica, demonstra que a ocorrência desses eventos vem aumentando, o que explicita também as condições em que se encontra a saúde desses profissionais, conforme evidencia o gráfico a seguir:

Gráfico 01¹³: Porcentagem de licença saúde e falta médica dos professores do estado de São Paulo no período de 1995-2012



Fonte: SEE/SP. Elaboração da autora.

Após 2002, a política educacional do estado de São Paulo continuou com a utilização dos indicadores originados da aplicação das avaliações para mensurar os resultados e traçar estratégias de ação, bem como com esforços para eliminar a repetência e a evasão dos alunos do sistema de ensino por meio da progressão continuada.

Em 2008, a SEE/SP criou o programa São Paulo Faz Escola, através do qual implanta um currículo pedagógico único para todas as escolas da rede pública estadual. Esse currículo vai para as escolas em forma de cadernos (do professor, do aluno e do gestor) e é de utilização obrigatória. Na

¹² Se considerarmos nacionalmente, em 2007, professores em início de carreira da rede estadual de São Paulo têm salários 39% menor que os professores do Acre; se levarmos em consideração o custo de vida, a diferença sobe para 60%. Além disso, em um ranking dos salários no país, o estado de São Paulo aparecia em 8º lugar, atrás de Roraima, Tocantins, Alagoas e Mato Grosso. Recuperado em 11 de agosto de 2013 do site: www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1510200701.htm.

¹³ Dados do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSP) estão disponíveis somente a partir de 1999.

carta de apresentação da primeira versão do material entregue nas escolas, a secretária de educação Maria Helena Guimarães Castro justifica a necessidade de se utilizar os cadernos:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo (São Paulo, 2008, s/p. Grifos nossos).

É possível notar, que os critérios sobre os quais se assentam as ações da SEE/SP são pautados em uma gestão totalmente baseada em conceitos caros ao mundo da economia e empresarial, tais como eficiência; não se trata somente de uma questão vocabular, mas sim da historicidade que o conceito carrega. No caso da educação, a utilização destes e muitos outros termos vem acompanhada de práticas que buscam a primazia de uma educação exclusivamente em função do mercado e dos interesses dos empresários, em detrimento de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, tal como consta na Constituição Brasileira de 1988. Trata-se de um modelo de gestão baseado na experiência dos “homens de negócios” da sociedade capitalista.

Em 2011, o lançamento de outro programa “Educação – Compromisso São Paulo”, cujos principais objetivos, segundo a secretaria, são a valorização e o resgate da importância da carreira do magistério e a melhoria da educação do estado de modo que ela possa estar entre as mais avançadas do mundo até 2030 (com base nos dados mais recentes divulgados pelo *Programme for International Student Assessment [PISA]*), trouxe profundas discussões sobre suas principais características.

Atualmente o programa é desenvolvido em 16 escolas do ensino médio, mas há a pretensão de que o mesmo seja estendido para escolas do ensino fundamental II ainda em 2013. Trata-se de escolas em período integral, professores com dedicação exclusiva, laboratório, três refeições diárias e parcerias com empresas. Mais uma vez, na justificativa do decreto, é possível perceber a presença de concepções pautadas na economia e na prática das empresas pois o programa considera “a importância da gestão educacional eficiente e eficaz, com ênfase na aprendizagem dos alunos da educação básica (...)” (Decreto nº 57.571/2011). O decreto não deixa clara a participação dos empresários em sua execução¹⁴, mas segundo um dos financiadores do programa, é uma parceria público-privado entre a Secretaria de Educação, as empresas e as fundações¹⁵.

A inspiração para a implantação do programa no estado de São Paulo tem origem em uma iniciativa pioneira em Pernambuco, onde um grupo de empresários se uniu para recuperar a estrutura de uma escola localizada em Recife, considerada patrimônio histórico; diante do sucesso da empreitada, no ano 2000, tais empresários formaram o Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE)¹⁶.

¹⁴ Apesar de no dia de seu lançamento a SEE/SP (quem afirmou?) ter afirmado que teve apoio e envolvimento de diversas organizações e instituições, como Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação *Lemann*, Instituto Unibanco, Instituto *Hedging-Griffo*, Fundação Itaú Social, *Tellus*, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Fundação Arymax e da consultoria internacional *McKinsey & Company*.

¹⁵ “O novo Programa do governo é uma Parceria Público Privada (PPP) – segundo Marcos Magalhães - entre a secretaria e as empresas e fundações. “Esses parceiros compreendem ONGs e grupos empresariais locais. Os grupos aportam o recurso financeiro” (Ação educativa, 2012).

¹⁶ Como o próprio site do ICE informa, “o padrão de gerenciamento das escolas baseia-se na experiência empresarial, modelada para atender as necessidades da organização escolar” tendo, inclusive, uma metodologia própria, baseada na chamada Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE –, definida como “a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples e que facilmente podem ser implantados na rotina escolar”. Outro ator importante neste processo foi o “Parceiros da Educação”, entidade criada em 2006 por dois empresários que utilizam suas experiências em administração de recursos e gestão de negócios para ajudar escolas públicas de São Paulo. O

O papel do ICE no Programa “Educação – compromisso São Paulo” é de consultoria, serviço pago pelas empresas parceiras; isso significa que há uma equipe proveniente de um instituto cuja lógica de atuação é totalmente pautada pelos princípios do mercado dentro da secretaria da educação, sendo paga por empresários, elaborando programas para a educação pública do estado.

Além disso, a empresa de assessoria *Mckinsey & Company*¹⁷ foi contratada para “fazer um diagnóstico e desenvolver o plano para a educação paulista” (Ação Educativa, 2012). Segundo Freitas (2012), a consultoria da *Mckinsey* foi um “presente” de um conjunto de fundações para “ajudar” a SEE/SP na organização da política educacional do estado.

Trata-se de um distanciamento do Estado, refletindo uma mudança em seu agir, já que ele aparece agora como avalista e como usuário de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permite dirigir as atividades do setor público à distância, e não necessariamente como provedor nem financiador de bens e oportunidades (Ball, 2004).

A necessidade da eficácia a todo custo, cobrada por mecanismos de controle (como as avaliações) externos, parece ter aumentado e contribuído sobremaneira para a intensificação do trabalho docente; neste contexto, casos de baixos salários, extensas jornadas, baixo controle sobre o próprio trabalho, culpabilização pelos altos níveis de fracasso escolar, aumento dos casos de doença profissional, dificuldade de relacionamento com os alunos se proliferaram. O gerencialismo utilizado como modelo de gestão pelo setor público com vistas a suprir as demandas do setor produtivo faz com que o ambiente escolar se torne altamente competitivo através da implementação de uma “cultura empresarial”, sob a qual os professores, diretores e também outros funcionários passem a se autor responsabilizarem pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos, como se os resultados alcançados não dependessem de outras variáveis (Ball, 2005).

As políticas educacionais elaboradas neste contexto acabaram por estabelecer novos parâmetros para a formação docente, atribuindo a esses profissionais a responsabilidade de complementar sua formação inicial. Para isso, adotou-se uma estratégia pautada no incentivo à produtividade e na avaliação meritocrática, como a política de bônus do estado de São Paulo. Nesse estado, os baixíssimos salários, que não condizem com a arrecadação do estado (a maior do país), constituem um dos principais fatores que acentuam a precarização do trabalho dos professores.

O que se vê ao longo da história de atuação da SEE/SP é um aprofundamento de suas relações com o setor empresarial que, por sua vez, está cada vez mais presente na educação pública do estado de São Paulo através da influência direta na formulação e implementação de programas e projetos educacionais. Diante disso, como ficam as condições de trabalho dos professores dessas escolas? Embora nenhuma entidade, e nem mesmo a SEE/SP, negue a necessidade de valorização dos docentes, o que se percebe é que as propostas deste conjunto de atores que atuam na educação paulista não estão proporcionando, quando traduzidas em programas e propostas, melhores condições de trabalho para esses profissionais.

BIBLIOGRAFIA

Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, 25,1105-1126.

papel do Parceiros, segundo o site da entidade¹⁶, é o de promover e monitorar parcerias entre empresas/empresários e escolas da rede pública.

¹⁷ A *Mckinsey & Company* é uma empresa norte-americana que atua em mais de 140 países, prestando serviços em várias áreas, dentre elas a educação.

- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 539-564.
- Bresser-Pereira, L.C. (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Recuperado em 10 de abril de 2013, do site: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>.
- Com incentivo de empresas, SP terá mais 100 escolas “modelo” em 2013 (2012, 13 de outubro de 2009). Recuperado em 02 de fevereiro de 2013 do site da Ação Educativa: <http://www.acaoeducativa.org/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004363-com-incentivo-de-empresas-sp-tera-mais-100-escolas-modelo-no-ano-que-vem>. Acesso em 05/12/2012.
- Cury, C.R.J. (2002). A Educação Básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, 23, 168-200.
- Decreto nº 57.571/2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Recuperado em 16 de julho de 2013 do site: http://www.profdomingos.com.br/estadual_decreto_57.571_2011.html.
- Draibe, S. M. (1993). As políticas sociais no neoliberalismo. *Revistas USP*, 17, 86-101.
- Dourado, L.F. (2007). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 28, 921-946.
- Fapesp (2012). Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo.
- Freitas, L.C. (2012). Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. Recuperado em 03 de junho de 2013 do site: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>. Acesso em 29/11/2012
- Gois, A. (2002). Para Unesco, Brasil paga pouco a professor. Recuperado em 01 de agosto de 2013, do site Web do Jornal Folha de S. Paulo: <http://www.folha.uol.com.br/>.
- Gois, A., Weber D. (2012). Professor, ainda o pior salário. Recuperado em 10 de agosto de 2013, do site <http://oglobo.globo.com/educacao/professor-ainda-pior-salario-4954397>.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro.
- Harvey, D. (2010). *Condição pós-moderna*.
- Shiroma, E. O., Moraes, M. C. M., & Evangelista, O. (2007). *Política Educacional* (4ª edição). Rio de Janeiro.
- Zanardine, I.M.S. (2007). A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. *Perspectiva*, 25, 245-270.
- Oliveira, D.A. (2009) As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBP AE*, 25, 197-209.

Oliveira, D.A. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, 32, 323-337.

Rossi, L. (2007) O Discurso Oficial da Qualidade em Educação: análise dos documentos legais da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, 17, 51-69.

São Paulo, Secretaria do Estado da Educação (1995). Torna público a todos os integrantes dos Quadros do Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. *Diário Oficial do Estado*, Seção I, 8-10.

São Paulo, Secretaria do Estado da Educação (2008). *Caderno de Ciências, ensino fundamental ciclo II*. Recuperado em 06 de março de 2013 do site: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/>.

Viçoti, M.A.S. (2010). A Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002: possibilidades e limites da autonomia da escola pública. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Campinas/SP, Brasil.

Yamamoto, K. (2012). Professor ganha menos que metade do salário dos docentes dos países da OCDE. Recuperado em 01 de março de 2013, do site do Universo Online: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/10/01/professor-brasileiro-ganha-menos-que-metade-do-salario-dos-docentes-dos-paises-da-ocde.htm>.