UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA

Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado.

Guilherme Cardoso de Sá

São Paulo
2019
Guilherme Cardoso de Sá

Dissertação apresentada como requisito
concernente à obtenção do título de Mestre em
História Econômica, junto ao Programa de Pós-
Graduação em História Econômica (PPGHE), do
Departamento de História, da Universidade de São
Paulo (USP).

Orientador: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza

São Paulo

2019

Guilherme Cardoso de Sá

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S111p Sá, Guilherme Cardoso de
Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado / Guilherme Cardoso de Sá ; orientador Carlos Bauer de Souza. - São Paulo, 2019.
290 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de História. Área de concentração: História Econômica.

1. Neoliberalismo. 2. Proletarização. 3. Precarização. 4. Política educacional. I. Souza, Carlos Bauer de, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

Nome do (a) aluno (a): Guilherme Cardoso de Sá

Data da defesa: 11/06/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Carlos Bauer de Souza

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 07/ 08 / 2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza – USP –
Orientador

Prof. Dr. Lincoln Secco – USP/SP –
Titular

Prof. Dr. João do Prado – UNIFESP/SP –
Titular

Profa. Aparecida de Neri Souza –
UNICAMP/SP – Titular

Professor Dr. Everaldo Andrade –
USP/SP – Suplente

Professor Dr. Osvaldo Luis Angel Coggiola
– USP/SP – Suplente

Professor Evaldo Piolli – UNICAMP/SP –
Suplente

São Paulo, _____ de 2019.

“O pior mal é aquele ao qual nos acostumamos.”

(Sartre J., O Ser e o Nada, 1943)

“A história econômica possui o dom, como poucas, de destruir ilusões ”¹

¹ BARBOSA, Wilson do Nascimento. A História Econômica como Disciplina Independente. **São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Seminários de Pós-graduação, 1988.**

SÁ, Guilherme Cardoso de. **Proletarização, precarização e empresariamento na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1995-2015): o neoliberalismo forjando a crise da República e a privatização do Estado**. 289 f. Dissertação. Mestrado em História Econômica. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as condições de proletarização e precarização dos trabalhadores da educação a partir da dinâmica do orçamento da secretaria de Educação do Estado de São Paulo e as relações desta com a implementação das políticas educacionais neoliberais, propostas por um conjunto de governos oriundos do mesmo partido político (PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira), com um alinhamento substancial no que tange ao papel do Estado e sua “racionalização” a partir dos anos de 1990. Parte-se de dois conceitos fundamentais na análise da sociologia do trabalho, *proletarização* e *precarização*, comumente tomados como sinônimos. Sobremaneira, definem-se para representarem elementos distintos no cotidiano do professorado paulista. Essa distinção foi necessária para se compreender um elemento que esta pesquisa tomou como central em um projeto neoliberal: o controle do projeto educacional. Sendo assim, *proletarizar* abarca as condições do processo entre a subsunção formal e real dos professores, na medida em que o capital avança na construção de um *neosujeito*. Não há espaço para o pensamento crítico e para a liberdade de cátedra no projeto neoliberal. A contradição entre o crescimento real do orçamento da educação e a redução constante nos salários iniciais e um plano de carreira construído para ser galgado, submetendo-se aos conteúdos, métodos e resultados que a secretaria impunha, somados a uma política de bonificação e verticalização das relações internas, nortearam esta pequena contribuição à compreensão do Estado neoliberal.

Palavra-Chave: Neoliberalismo, política educacional, proletarização, precarização, empresariamento.

SÁ, Guilherme Cardoso de. Proletarianization, precarization and *empresariamento* of the State of São Paulo's Education Secretariat (1995-2015): neoliberalism forging the crisis of the Republic and privatization of the State. 289 p. Dissertation. Master in Economic History. University of São Paulo. São Paulo, 2019.

ABSTRACT

This article has for objective to analyze the conditions of proletarianization and precariousness of education workers, based on the budget dynamics of the State of São Paulo Department of Education and its relations with the implementation of neoliberal educational policies proposed by a set of governments of the same political party (PSDB), with a substantial alignment regarding the role of the State and its "rationalization" from the 1990s. It is based on two fundamental concepts in the analysis of the sociology of labor, proletarianization and precarization, commonly taken as synonyms. Rather, they are defined to represent distinct elements in the everyday life of the São Paulo teacher. This distinction was necessary to understand an element that this research took as the central element in a neoliberal project: the control of the educational project. Thus, proletarianism encompasses the conditions of the process between the formal and real subsumption of teachers, as capital advances in the construction of a neosubject. There is no room for critical thinking and academic freedom in the neoliberal project. The contradiction between the real growth of the education budget and the constant reduction in the initial salaries and a career plan built to be submitted, submitting to the contents, methods and results that the secretariat required, together with a policy of bonus and verticalization of the internal relations, guided this small contribution to the understanding of the neoliberal State.

Key words: Neoliberalism, educational policy, proletarianization, precariousness, *empresariamento*.

Agradecimentos

Não seria possível começar essas poucas linhas, que de fato não podem abranger todos que eu gostaria de mencionar por alguma contribuição, sem mencionar a voz sempre continua a “martelar” em minhas ideias do grande camarada Breno Augusto. Foi ele que jamais deixou de reforçar a necessidade de elevar várias prosas e pesquisas cotidianas ao status de pós-graduação. Sua coragem de sair das fileiras da fábrica e galgar às salas de aula da Unicamp sempre me entusiasmaram e ao mesmo tempo cobravam-me: esse é nosso lugar!! Nesse caminho outros, não mesmo importantes, camarada somaram-se: Flavio Benedito e sua erudição e repertório conceitual, Adalberto Coutinho e suas grandes indagações e contribuições e os papos descontraídos com o professor Ricardo e Carlos em Indaiatuba. Conteí também com a camaradagem de Eduardo Januário e com a ajuda sempre precisa do Thiago, membro do DIEESE-APEOESP.

Mas, a materialização dessa pesquisa jamais concretizar-se-ia sem o acompanhamento, a solicitude e a humildade de dois grandes intelectuais como Lincoln Secco e Carlos Bauer. A liberdade ao qual submeti minha pesquisa associada a orientação democrática e reflexiva nem sempre é comum nos meios acadêmicos. Além do meu respeito por suas contribuições acadêmicas hoje os dois ganharam minha admiração pessoal pela conduta e exemplo de ambos. Agradeço também as contribuições dos professores João do Prado e Evaldo Pioli nas arguições durante a qualificação. Aos ex-alunos e agora amigos, principalmente aqueles que ao me provocarem contribuíram para elevar minhas reflexões.

Ademais, não posso deixar de elencar as pessoas que caminharam todos esses degraus comigo, meus queridos pais, em especial minha mãe que por vezes se desdobrou para contribuir para eu conseguir algumas horas vagas para os escritos. A minha querida companheira Kelly por estar sempre ao meu lado nas minhas decisões e ter assumido um caminhão de coisas para que eu pudesse me dedicar aos estudos e a minha pesquisa e as minhas pequenas, Iolanda e Lorena, por nos momentos de maior angústia e aflição com o tempo, com a forma e o conteúdo dessa dissertação, terem me “lembrado” que a vida é mais ampla e importante que o “lattes”. Quantas

vezes em meios aos escritos lá estavam elas querendo “ajudar” a apertar as letras no teclado ou simplesmente querendo brincar pela chácara.

Por fim, aos que não mencionei literalmente aqui, mas estiveram nessa jornada, aos companheiros de sindicato dos servidores estaduais e federais da educação que participei nos últimos 7 anos meu muito obrigado por todos os debates e troca de ideias. Avante, companheiros! Por uma educação humana, pública, republicana e democrática.

Dedicatória

À Kelly, Iolanda e Lorena, as três mulheres com que escrevo os capítulos de minha existência.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Organograma da SEE-SP até 1995	27
Figura 2--Organograma da CGRH (após reestruturação de 2011)	99
Figura 3-Organograma EFAP.....	102
Figura 4-Organograma CGEB.....	106
Figura 5-Organograma da CIMA.....	110
Figura 6-Organograma CISE.....	115
Figura 7-Organograma COFI	118
Figura 8- Organograma do controle exercido pelo suporte pedagógico.....	166
Figura 9- Método PDCA nos documentos da Falconi Consultoria	234
Figura 10- Método PDCA no documento de Diretrizes do Programa.....	235
Figura 11-Cinco pilares da Educação no site dos Parceiros pela Educação	235
Figura 12-Cinco pilares da educação no documento “Compromisso de São Paulo” da SEE-SP	236
Figura 13- Linha do tempo educacional Olhar Cidadão	243
Figura 14- Logo do Instituto Unibanco no documento da SEE "Caderno do professor- Introdução ao mundo do trabalho volume 1 e 2"	244
Figura 15- Código de ética Itaú/Unibanco nos documentos da SEE	245
Figura 16- Agradecimento ao ICE nas "Diretrizes do Programa de Escola Integral" da SEE	246

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Despesas de Capital entre 1997-2015	78
Gráfico 2- Comparativo variação real orçamento da SEE-SP x Orçamento Geral do Estado de SP (inativos inclusos)	123
Gráfico 3-Comparativo: variação real orçamento da SEE-SP x Orçamento Geral do Estado de SP (inativos excluídos)	124
Gráfico 4-Comparativo: Variação real do orçamento da SEE-SP (inativos excluídos) X Variação real nos repasses aos municípios	124
Gráfico 5-Dinâmica orçamentária SEE-SP: Despesas correntes X despesas de capital	125
Gráfico 6-Dinâmica orçamentária SEE-SP: Despesas correntes, despesas de capital e inativos	126
Gráfico 7--% dos inativos e do orçamento da SEE (excluindo inativos) do Total do orçamento do Estado	127
Gráfico 8-% das despesas de capital sobre o dispêndio com inativos	128
Gráfico 9-Dinâmica orçamentária- Incluindo as transferências aos municípios	129
Gráfico 10- Dinâmica do orçamento: Despesa corrente separada dos inativos, das transferências municipais e do pagamento dos servidores da ativa	130
Gráfico 11- Tendência nas despesas correntes com pessoal da ativa	131
Gráfico 12- Tendência nas despesas correntes com pagamentos de servidores da ativa e inativos.....	131
Gráfico 13-Os elementos orçamentários mais predominantes (sem despesas com pessoal).....	132
Gráfico 14- Despesas com pessoal (ativos) e serviços terceirizados em relação ao total de despesas correntes	133
Gráfico 15-Docentes PEB-I entre 1995-2015.....	140
Gráfico 16-Evolução da contratação de docentes efetivos	143
Gráfico 17-Matrículas IES entre 1991-2006 (Antes do Reuni)	148

Gráfico 18-Matrículas IES entre 2006-2015 (Após o Reuni)	149
Gráfico 19- Formação Docentes 1995-2015	149
Gráfico 20- Formação dos docentes da rede estadual de São Paulo até 2015	150
Gráfico 21-Formação docente: graduados e pós-graduados	151
Gráfico 22- Formação dos docentes somente graduados por modalidade de curso	152
Gráfico 23- Formação dos docentes graduados segundo a IES	153
Gráfico 24- Docentes com pós-graduação por nível de formação	153
Gráfico 25- Pós-graduação por IES pública e privada	154
Gráfico 26- % de diretores designados entre 2003-2015	174
Gráfico 27- % de Vice-diretores designados (2003-2015).....	175
Gráfico 28- Escolas com e sem diretores efetivos	178
Gráfico 29- Dinâmica do custo médio dos alunos na rede privada (por modalidade de ensino) e na rede estadual pública.....	192
Gráfico 30- Turmas por U.E e alunos por turmas.....	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Funções Administrativas das Divisões de Ensino	23
Tabela 2- Leis, decretos e resoluções da SEE-SP direcionadas ao funcionalismo ou a prática docente.....	28
Tabela 3-As vertentes neoliberais, suas concepções de Estado e educação	42
Tabela 4- Receitas e despesas no orçamento público.....	54
Tabela 5- Orçamento SEE-SP 1996-2015	55
Tabela 6 -Total orçamentário do Estado e sua relação como o dispêndio para a SEE	56
Tabela 7- % Despesas de Capital sobre o dispêndio nominal	59
Tabela 8-Despesas de Capital (1997-2015) deflacionadas.....	59
Tabela 9-Dispêndio “Despesas de Capital- Investimento” por Unidade Orçamentária	60
Tabela 11-Dispêndio Despesas de capital-Investimento- Obras e Instalações.....	63
Tabela 12-Despesas de Capital- Equipamentos e Material Permanente	64
Tabela 13-Despesas de Capital das Coordenadorias com as função de conceber, implementar e avaliar as políticas educacionais	64
Tabela 14-dispêndios Despesas de Capitais EFAP	66
Tabela 15- % de despesas correntes com pessoal e transferências aos Municípios na UO 08001	70
Tabela 16-Valor Total das Transferências aos Municípios nas Despesas Correntes	71
Tabela 17-Dispêndios de Despesa correntes da UO 08001 em relação ao Orçamento total e as despesas diretas com pessoal.....	71
Tabela 18-Relação dispêndio em despesas correntes totais para UO 08001 e valores destinados a despesas de capital (investimentos)	73
Tabela 19-Atividade do CEE-SP entre 1995-2015	74
Tabela 20-Variação no dispêndio orçamentário para UO 08002- Conselho Estadual de Educação	75
Tabela 1- Funções Administrativas das Divisões de Ensino	27
Tabela 2-Leis, decretos e resoluções da SEE-SP direcionadas ao funcionalismo ou a prática docente.....	32
Tabela 3-As vertentes neoliberais, suas concepções de Estado e educação	46
Tabela 4-Quantidade de Medidas Provisórias editadas por cada Governo	51
Tabela 5-Receitas e despesas no orçamento público.....	63

Tabela 6-Orçamento SEE-SP 1996-2015	64
Tabela 7-Total orçamentário do Estado e sua relação como o dispêndio para a SEE	65
Tabela 8-% Despesas de Capital sobre o dispêndio nominal	68
Tabela 9-Despesas de Capital (1997-2015) deflacionadas.....	68
Tabela 10-Dispêndio “Despesas de Capital- Investimento” por Unidade Orçamentária	69
Tabela 11-Despesas de Capital- 08001	73
Tabela 12-Dispêndio Despesas de capital-Investimento- Obras e Instalações.....	74
Tabela 13-Despesas de Capital- Equipamentos e Material Permanente	74
Tabela 14-Despesas de Capital das Coordenadorias com a função de conceber, implementar e avaliar as políticas educacionais	75
Tabela 15-Despesas de Capital das Coordenadorias com a função de conceber, implementar e avaliar as políticas educacionais	76
Tabela 16-dispêndios Despesas de Capitais EFAP	76
Tabela 17-% de despesas correntes com pessoal e transferências aos Municípios na UO 08001	80
Tabela 18-Valor Total das Transferências aos Municípios nas Despesas Correntes	81
Tabela 19-Dispêndios de Despesa correntes da UO 08001 em relação ao Orçamento total e as despesas diretas com pessoal	81
Tabela 20-Relação dispêndio em despesas correntes totais para UO 08001 e valores destinados a despesas de capital (investimentos).....	83
Tabela 21-Atividade do CEE-SP entre 1995-2015.....	84
Tabela 22-Varição no dispêndio orçamentário para UO 08002- Conselho Estadual de Educação	85
Tabela 23--Despesas correntes com Material de consumo	86
Tabela 24-Valores despesas correntes transferidas aos municípios para custeio de material de consumo	87

Tabela 25-Dinâmica das despesas correntes UO 08003	87
Tabela 26-Despesas totais da UO 08006	88
Tabela 27-Despesas correntes na UO 08007	89
Tabela 28-Transferências em despesas correntes na UO 08006 para Instituições Privadas	91
Tabela 29-Transferências em despesas correntes na UO 08007 para Instituições Privadas	91
Tabela 30- Valores repassados para Instituições Privadas sem Fins lucrativos (2012-2015)	92
Tabela 31-Dispêndio total em despesas correntes na UO 08008	93
Tabela 32-Relação entre os valores das despesas correntes e os destinados ao pagamento de “pessoal e encargos sociais” na CENP	94
Tabela 33--Despesas com “especialistas” terceiros	95
Tabela 34-Comparativo: Unidade orçamentária 08003 x 08008 entre 1997-2011	96
Tabela 35-Detalhamento das despesas correntes da UO 08008.....	97
Tabela 36-Despesas correntes da UO 08009	100
Tabela 37-- Percentual dos grupos mais proeminentes das despesas correntes na UO 08009.....	100
Tabela 38-Despesas correntes da EFAP	103
Tabela 39-Despesas correntes da EFAP por servidor do QM-SEE	103
Tabela 40- Despesa de Capital – investimentos em equipamentos e material permanente EFAP.....	104
Tabela 41-Dispêndio nas despesas correntes da EFAP por função mais proeminente	105
Tabela 42-Despesas correntes da UO 08011	107
Tabela 43-Dispêndio das despesas correntes da CGEB por Modalidade mais proeminente	107
Tabela 44-Despesas correntes da CIMA 2012-2015	111

Tabela 45-Despesas correntes e de capital da CIMA por elementos orçamentários mais proeminentes	112
Tabela 46-Comparativo: Dispêndio em despesas correntes EFAP x CEGB+CIMA	113
Tabela 47-Comparativo: dispêndio despesas de capital EFAP x CIMA+ CGEB	114
Tabela 48-Despesas correntes da CISE	115
Tabela 49-Dispêndio em despesas correntes e despesas de capital da CISE por elementos orçamentários mais proeminentes	116
Tabela 50-Despesas da COFI.....	119
Tabela 51--Dispêndio da COFI por elementos orçamentários mais proeminentes .	119
Tabela 52--Dispêndios em despesas correntes FDE 1997-2015.....	120
Tabela 53-Despesas correntes por elementos mais proeminentes da FDE	120
Tabela 54-Despesas de capitais FDE (1997-2015).....	121
Tabela 55- Despesas com inativos deflacionadas (2015)	134
Tabela 56- Despesas correntes com Consultorias.....	135
Tabela 57--Total de Docentes PEB I entre 1995-2015.....	139
Tabela 58-Total de Docentes PEB II 1995-2015	141
Tabela 59- Comparativo dos regimes de contratação de temporários	143
Tabela 60- Matrículas Instituições de Ensino Superior entre 1991-2015	147
Tabela 61- Legislação que dispõe sobre salário e carreira do QM entre 1985-2015	155
Tabela 62- Promoção na Carreira	158
Tabela 63- Pontuação necessária na avaliação para promoção por mérito.....	158
Tabela 64- Evolução Salarial para jornada de 30 horas instituída pelo plano de carreira	159
Tabela 65- Número, Salário Bruto e Médio dos Professores de Educação Básica II (PEB-II) segundo jornada	160
Tabela 66-Número, Salário Bruto e Médio do QM / Professor de Educação Básica I (PEB-I) segundo jornada	162

Tabela 67- Servidores da classe de suporte pedagógico.....	165
Tabela 68- Total de Supervisores entre 1995-2015	167
Tabela 69- Relação de Supervisores designados, supervisores por alunos da rede e por Unidade Escolar.....	168
Tabela 70- Salário dos supervisores na dinâmica da carreira entre 1998-2014.....	169
Tabela 71- Supervisores de ensino: carreira e salário médio em dezembro de 2013	170
Tabela 72- Relação salário dos supervisores com os salários docentes	170
Tabela 73- Total de Diretores de Escola entre 1995-2015.....	172
Tabela 74- Número de vice-diretores	175
Tabela 75- Relação entre número de vice-diretores e diretores.....	176
Tabela 76- Escolas sem diretores	177
Tabela 77- Dinâmica do salário e carreira dos Diretores	179
Tabela 78- Comparativo carreira Diretor com PEB-II e supervisores.....	180
Tabela 79- Diretores de escolas: carreira e salário médio em dezembro de 2013..	180
Tabela 80- Vice-diretores de escolas: carreira e salário médio em dezembro de 2013	181
Tabela 81- Professor coordenador de unidade escolar a partir da gratificação por função e PCNP a partir da criação do Cargo-Função	183
Tabela 82- Professor coordenador: Salário bruto, médio e posição na carreira.....	184
Tabela 83- Número de Dirigentes e sua relação com supervisores e unidades escolares.....	185
Tabela 84- Remuneração bruta dos dirigentes de ensino em dezembro de 2013 ..	186
Tabela 85- Orçamento liquidado, inativos e valores do orçamento sem os inativos	187
Tabela 86- Total de transferências aos municípios	188
Tabela 87- Dispêndio orçamentário real	189
Tabela 88- Custo aluno real SEE-SP	189

Tabela 89- Quantidade de docente por faixa salarial em dezembro de 2013	191
Tabela 90- Custo médio da mensalidade na rede privada	191
Tabela 91- custo médio aluno na rede privada incluindo despesas com material didático e alimentação.....	193
Tabela 92- Aluno por Unidade Escolar 1995-2015.....	195
Tabela 93- Turmas por Unidade escolar 1997-2015	196
Tabela 94- Alunos por turma 1997-2015	197
Tabela 95- Docente por U.E.....	199
Tabela 96 - Relação aula por professore PEB-I	200
Tabela 97- Relação aulas por professor PEB-II	200
Tabela 98- Relação aluno/professor (RALP).....	202
Tabela 99- Relação de turma por docentes PEB-II efetivos.....	203
Tabela 100- Marco Legal da criação da política de bonificação.....	204
Tabela 101- Critérios de pontuação decreto 52.719/2008	206
Tabela 102- Bonificação Dirigentes regionais	210
Tabela 103- Bonificação por rendimento Supervisores	210
Tabela 104- Bonificação por rendimento diretores.....	211
Tabela 105- Bonificação por rendimento vice-diretores	211
Tabela 106- Bonificação por rendimento Professores coordenadores.....	211
Tabela 107- Bonificação por rendimento professores PEB-II.....	212
Tabela 108- Bonificação por rendimento professor PEB-I	212
Tabela 109- Acréscimo salarial mensal -BR.....	213
Tabela 110- Projeção de dispêndio CAQi	221
Tabela 111- Custo aluno real SEE-SP 2013 (valor nominal)	222
Tabela 112- Comparativo CAQi, CAQ e custo aluno SEE (2013).....	222
Tabela 113- Comparativo CAQi X Custo aluno SEE-SP (2013).....	224

Tabela 114- Comparativo SEE X CAQ (2013)	226
Tabela 115- Consultorias nas despesas correntes orçamentários por UO	229
Tabela 116- Consultoria UO 08001	229
Tabela 117- Contratação do CEE de Consultorias Pessoa jurídica	230
Tabela 118- Contratação pelo CEE de Consultoria pessoa física.....	230
Tabela 119- Livros indicados para formação continuada do suporte pedagógico...	238
Tabela 120- Servidores comissionados e designados no QSE.....	239
Tabela 121- Cargos comissionados do QSE (2013)	239
Tabela 122- formação dos comissionados QSE (2013)	240
Tabela 123- Formação nível de pós-graduação comissionados QSE (2013)	241
Tabela 124- Equipe técnica desenvolvedora do documento "Diretrizes da escola de tempo integral"	246

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADM- Administração Superior Secretaria e Sede
APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CA- Custo-Aluno
CAQ- Custo Aluno-Qualidade
CAQi- Custo Aluno-Qualidade inicial
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEI- Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CERMGSP- Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana e Grande São Paulo
CGEB- Coordenadoria de Gestão e Educação Básica
CGRH- Coordenadoria de Gestão e Recursos Humanos
CIMA- Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional
CISE- Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
COFI- Coordenadoria de Orçamento e Finanças
DSE- Departamento de Suprimento Escolar
DRU- Desvinculação das Receitas da União
EAE- Escola Austríaca de Economia
EFAP- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FIESP- Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
ledi- Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial
LDB- Lei de Diretrizes e Base da Educação

LDO- Lei de Diretrizes Orçamentárias

LOA- Lei Orçamentária Anual

MEC- Ministério da Educação

MSI- Modelo de Substituições de Importações

NAIRU- Non-Accelerating Inflation Rate of Unemployment

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OS- Organização Social

OSCIP- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PNBE- Pensamento Nacional de Desenvolvimento Industrial

PPP- Parceria Público Privada

PR- Plano Real

PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira

PUC-RJ- Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro.

QM- Quadro do Magistério

SEE-SP- Secretaria de Educação Estadual de São Paulo

SIC- Serviço de Informação ao Cidadão

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF- Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

UO- Unidade Orçamentária

URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	24
1 NEOLIBERALISMOS: AS DIFERENTES VERTENTES NA METAMORFOSE DO CAPITALISMO	36
1.1 NEOLIBERALISMO, O MIDAS ORGULHOSO INTERPRETA E PRETENDE TRANSFORMAR TUDO EM CAPITAL. DIFERENTES PRISMAS SOBRE A MESMA METAMORFOSE	36
1.2 O NEOLIBERALISMO “À BRASILEIRA”: JABUTICABA PROJETANDO SOMBRA DE MELANCIA.	47
1.3 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO-MERCADORIA	54
1.4 PROLETARIZAÇÃO, UM DEBATE CONCEITUAL	58
2 O ORÇAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	63
2.1 OS ELEMENTOS ORÇAMENTÁRIOS	63
2.2 INTRODUÇÃO À ANÁLISE ORÇAMENTÁRIA	64
2.3 AS DESPESAS DE CAPITAL – ELEMENTOS ORÇAMENTÁRIOS CATEGORIAS DE INVESTIMENTOS	67
2.3.1 O método	67
2.3.2 As despesas de Capital entre 1997-2015	67
2.4 DESPESAS CORRENTES POR UNIDADE ORÇAMENTÁRIA	79
2.4.1 ADM superior da secretaria e da Sede (08001)	79
2.4.2 CEE-SP (08002)	83
2.4.3 Departamentos de suprimento escolar (08003)	85
2.4.4 Coordenadorias de Ensino Região Metropolitana grande SP (08006)	87
2.4.5 Coordenadorias Ensino Interior (08007)	89
2.4.6 Coordenadorias de Estudos e normas pedagógicas (08008)	93
2.4.7 Coordenadoria gestão e recursos humanos (08009)	98
2.4.8 Escolas de formação Paulo R. C. Souza -a partir de 2011 como UO- (08010)	101
2.4.9 Coordenadorias de Gestão e Educação Básica (08011)	105
2.4.10 Coordenadorias de Informação, monitoramento e avaliação educacional (08012)	109
2.4.11 Coordenadorias de Infraestrutura e Serviços escolares (08013)	114
2.4.12 Coordenadorias de Orçamento e finanças (08014)	118
2.4.13 Fundações para o Desenvolvimento da Educação – FDE (08046)	119
2.5 SÍNTESE ORÇAMENTÁRIA E BREVES CONCLUSÕES	122
3 A SEE-SP: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA	136
3.1 QUADRO DO MAGISTÉRIO	136
3.1.1 O cargo de Professor de educação básica I e II (PEBI e PEBII)	138
3.1.2 A formação dos docentes efetivos do Estado de São Paulo	146

3.1.3 Os docentes por jornada de trabalho, salário e posição na carreira.....	154
3.2 OS CARGOS DO SUPORTE PEDAGÓGICO	165
3.2.1 Supervisores de Ensino	166
3.2.2 Os cargos de Diretor e Vice-diretor de Escola	171
3.2.3 Os professores coordenadores de unidades escolares e do núcleo pedagógico.....	182
3.2.4 Os Dirigentes de Ensino.....	185
3.3 O CUSTO ALUNO DA SEE-SP	187
3.4 OS NÚMEROS DE MATRÍCULAS, ESCOLAS E DOCENTES. AS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E PROFESSORES (RALP), ALUNOS UNIDADES ESCOLARES (RAE), AULAS E PROFESSORES (RAP) E UE E PROFESSORES (REP)	194
3.5 A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO.....	204
3.5.1 Os valores do BR: premiação do controle e da subserviência.....	209
3.6 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO.....	214
4 POR QUALIDADE NA EDUCAÇÃO OU POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?	217
4.1 OS PRINCÍPIOS DO CUSTO ALUNO QUALIDADE (CAQI E CAQ) E O DEBATE HISTÓRICO SOBRE O CONCEITO DE QUALIDADE.....	217
4.2 O EMPRESARIAMENTO DA POLÍTICA PÚBLICA: OS “PARCEIROS PRIVADOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA”	229
CONCLUSÕES	249
REFERÊNCIAS	258
ANEXO I- INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS	276
ANEXO II- INSTITUIÇÕES PRIVADAS QUE RECEBERAM ALUNOS AUTISTAS CUSTEADOS PELA SEE	1
ANEXO III- LISTA DE CURSOS DA EFAP.....	2

INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa contribuir com o debate historiográfico-econômico contemporâneo no que tange às análises sobre políticas públicas de cunho neoliberal e o processo de privatização da gestão pública de educação², proletarianização³ e precarização⁴ do trabalho docente a partir da reestruturação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), baseada nas diretrizes neoliberais impostas por normatização administrativa⁵.

Estabelecidos o seu corte temporal, a definição de sua base documental ou empírica e os seus autores e obras referenciais, a pesquisa estruturou-se em quatro etapas; a) Sistematização das normatizações para identificar o processo de precarização/proletarianização; b) Levantamento dos orçamentos consolidados da SEE-SP, como também da disposição desses orçamentos em relação ao “custo-aluno”, a remuneração do quadro do magistério e do suporte pedagógico; c) Análise dos dados internos da SEE-SP sobre seus quadros de servidores, suas funções e reformulações a partir de incrementos legais; d) Relação entre os dispositivos legais e as diferentes formas de controle do trabalho docente que evidenciassem um processo de proletarianização, sendo este o cerne da investigação.

A maioria das pesquisas que analisam o trabalho docente na perspectiva dos conceitos proletarianização e precarização, como se pretende, partem da análise da semiótica discursiva do neoliberalismo, da formalização da política pública, do cotidiano escolar ou da reação sindical. Neste estudo, direcionam-se os esforços para compreender se há consonância entre a dinâmica orçamentária e a efetiva implementação da política educacional. Outra preocupação central foi precisamente

² A hipótese inicial, a partir da análise de documentos das parcerias da SEE-SP com a “sociedade civil”-entenda-se grupo de empresários brasileiros - alicerça-se no entendimento de que a gestão da secretaria sofre forte processo de privatização. Esse processo de privatização não pode ser entendido meramente como terceirização ou transferência de recurso, mas uma forte influência de empresas privadas na formulação de políticas públicas.

³ Na concepção de Braverman (1987), o conceito de proletarianização está diretamente ligado à perda de autonomia na prática cotidiana do trabalho.

⁴ Alves (2011) sinaliza para uma ampliação do conceito de precarização, que ocorreria hoje em duplo sentido, primeiro dilacerando a força de trabalho enquanto mercadoria e, segundo, precarizando o homem no sentido ontológico-trabalho como expressão do gênero humano e de sua humanização - desfetivando seus sentidos e criando uma crise de subjetividade que lhe faz perder a autorreferência.

⁵ Compreende-se por normatização administrativa todo processo que transformou em legalização os aspectos e características centrais do neoliberalismo, a exemplo da competitividade, a flexibilização, a cobrança por desempenho, a individualização de resultados e a divisão dos trabalhadores que possibilita dissociação do entendimento de classe trabalhadora (DARDOT, LAVAL, 2016).

conceituar neoliberalismo(s) com mais profundidade para não cair nos paralelos comuns entre neoliberalismo e Estado mínimo, privatização da educação, terceirização do serviço educacional, precarização do trabalho e sucateamento dos bens de capital. Acredita-se que o neoliberalismo pode constituir-se de privatizações e terceirizações de serviços públicos, principalmente para recompor a capacidade de abertura de mercados para investimentos e valorização do valor. Porém, não se acredita que neoliberalismo e Estado mínimo possam ser utilizados como sinônimos, sobretudo no que tange à política educacional. Abordam-se esses aspectos ao longo desta dissertação e elencam-se diferentes vertentes do neoliberalismo, as quais podem estar mais ou menos alinhadas com o prisma que se toma para interpretar o neoliberalismo, especificamente, no Brasil.

Para tanto, o primeiro trabalho consistiu em uma leitura das pesquisas já realizadas sobre o assunto, com as quais se dialogam nas linhas a seguir, e um levantamento classificatório de todo um aparato legal/burocrático na SEE que modificou o trabalho docente entre 1995-2015. Após esse levantamento, foram analisados o Balanço Geral do Estado e o Relatório Anual do Governo do Estado inerente ao período em estudo, a fim de compreender a dinâmica de dispêndios da secretaria e verificar se suas despesas correntes e de capital estavam alinhadas às medidas burocrático-legais. Analisou-se também a dinâmica do Quadro de servidores da SEE, principalmente o Quadro do Magistério e a relação entre esses cargos, suas modificações nas funções ou diferenciação na remuneração. Essa dinâmica demonstraria a existência de uma política de empresariamento da estrutura interna e a introdução da competitividade, da hierarquia e do controle como motor para a consolidação das diretrizes da SEE.

Foram tratadas as concepções do neoliberalismo no primeiro capítulo, da dinâmica orçamentária no segundo capítulo, da dinâmica dos cargos e da estrutura vertical da secretaria no terceiro e da relação entre esses três aspectos no quarto capítulo.

Do ponto de vista do estabelecimento de sua periodização, o estudo partiu do ano de 1995, momento este marcado pela posse do governador Mario Covas, e por reformas administrativas vinculadas às diretrizes do consenso de Washington e de todo um aparato ideológico (ANDERSON, 1995) e de racionalização no gerenciamento dos serviços públicos.

A terminologia de um “novo tempo” empreendedor da locomotiva do país foi adotada na posse do próprio governador, demonstrando os caminhos que seriam trilhados, expostos neste trecho de seu discurso:

De algum modo, muitos acreditam que, com Fernando Henrique presidente, o Brasil nunca mais será o mesmo. E nessa perspectiva, sem dúvida, não erram. Pois, como bem disse o presidente em seu discurso de despedida no Senado, a transição encetada no tempo de Geisel se completou. Mas, em especial, a ‘era de Vargas’, com seu modelo de desenvolvimento autárquico e seu Estado intervencionista, findou. Um novo modelo está sendo construído, e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dínamo e de colmeia de cérebros e de iniciativas. A nova configuração assenta-se em três pilares: uma economia estabilizada e aberta; um Estado indutor do crescimento sustentado e parceiro do setor privado; uma integração competitiva com a economia internacional. (SÃO PAULO. GOVERNADOR, 1995).

Sobretudo, o ano de 1995 será palco das primeiras mudanças legais no âmbito da SEE-SP, a saber, 1} O comunicado SE de 22 de março de 1995⁶; 2} O decreto nº39. 902/95. O decreto reorganizou a estrutura administrativa do SEE-SP, extinguindo as Divisões Regionais de Ensino e passando suas atribuições para as Delegacias de Ensino que permaneceram com o mesmo número de unidades.

Anteriormente, a distribuição administrativa subordinava as delegacias às Divisões de Ensino (figura I) e as funções específicas das Divisões estavam no caráter administrativo, financeiro e de supervisão pedagógica, enquanto as delegacias operavam apenas no plano de fiscalização pedagógica sobre as unidades escolares (tabela I). Não havia função de planejamento, compras e administração de pessoal no âmbito das delegacias. A eliminação das Divisões foi justificada por dois aspectos fundamentais; I- Duplicidade da execução de tarefas entre as Coordenadorias e as Divisões II- No caráter de descentralização do sistema, pois a maior parte das atribuições das Divisões ficou a cargo das Delegacias.

Essas foram as principais justificativas do Governo Covas (1995-2001) para buscar apoio dos grupos representantes do professorado, com fica demonstrado no trabalho de Farias e Silva (2014) e no de Branco (1995). Branco demonstrou certo entusiasmo com as modificações impostas pelo decreto 39.902 e menciona a participação, ao menos com convidados para o debate, das organizações representantes de docentes:

⁶ O comunicado não possui número sequencial, constituindo-se documento de extensão e que era um detalhamento do próprio plano de governo da candidatura de Mario Covas (CORTINA, 2000).

Agindo assim o Governo pretende que as Delegacias de ensino fiquem mais próximas das Unidades Escolares, facilitando um trabalho eficiente e produtivo e permitindo que as decisões sejam tomadas em instâncias mais diretamente ligadas às diversas escolas (...). No dia 16 de fevereiro foram chamados Supervisores de Ensino de 17 DEs, alguns docentes das universidades públicas (UNICAMP, UNESP, USP) da área de administração escolar e representantes das entidades do Magistério (APASE, UDEMO e APEOESP), para dar continuidade às discussões a respeito da reestruturação das Delegacias ensino (...). (BRANCO,1995, p.18-19).

Figura 1- Organograma da SEE-SP até 1995

FONTE: DECRETO N. 7.510, DE 29 DE JANEIRO DE 1976.

Tabela 1- Funções Administrativas das Divisões de Ensino

Cada uma das Divisões Regionais de Ensino compreende:

I – Diretoria;

II - Assistência Técnica;

III - Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica;

IV - Serviço de Administração, com:

- a)** Diretoria;
- b)** Setor de Expediente;
- c)** Seção de Pessoal, com Setor de Cadastro e Setor de Frequência;
- d)** Seção de Comunicações Administrativas, com Setor de Protocolo e Setor de Arquivo;
- e)** Seção de material com Setor de Compras e Setor de Almoxarifado;
- f)** Seção de Administração Patrimonial;
- g)** Seção de Atividades Complementares, com Setor de Zeladoria, Setor de Manutenção e Setor de Transportes.

V - Serviço de Finanças, com:

- a)** Diretoria;
- b)** Seção d Orçamento e Custos;
- c)** Seção de Despesa..

VI - Delegacias de Ensino, tendo, cada uma, a seguinte estrutura:

- a)** Direção;
- b)** Grupo de Supervisão Pedagógica;
- c)** Seção de Administração, com Setor de Expediente e Pessoal, Setor de Vida Escolar, Setor de Adiantamentos e Setor de Atividades Complementares;
- d)** Escolas Estaduais de 1.º Grau;
- e)** Escolas Estaduais de 2.º Grau;
- f)** Escolas Estaduais de 1.º e 2.º Graus;
- g)** Escolas isoladas;
- h)** Centros Estaduais Interescolares

FONTE: ART.13 DECRETO N. 7.510, DE 29 DE JANEIRO DE 1976.

Assis (1999) reconhece imobilismo da APEOESP frente às medidas reformistas neoliberais do governo Covas, fruto de um esvaziamento de sentido da luta sindical, após o fim da ditadura e de algumas conquistas da categoria nos anos de 1980. Para o autor, esse sindicalismo propositivo resultava em paralisia de luta:

Deste amálgama resulta o imobilismo tão propagado em relação aos professores, principalmente, após o aprofundamento da aplicação do projeto neoliberal em educação na gestão governador Mario Covas. A conjuntura adversa para o funcionalismo público e, neste sentido, os professores, somada à ausência de alternativas de direção para estes trabalhadores, têm mantido a Articulação Sindical como direção majoritária na 'organização' dessa categoria (...). (ASSIS,1999, p. 63).

Assentando isso, é importante lembrar que a própria APEOESP, maior representante da categoria de professores, apoiou, no segundo turno, mas com ressalvas, a eleição de Mario Covas e havia um clima de conquistas positivas para a

categoria desde a aprovação do Estatuto do magistério, em 1985, e os princípios da Constituição Federal de 1988 (FARIAS & SIVAL, 2014). Certamente, “descentralizar” foi empregado pelo governo com um discurso de aumentar a autonomia do processo educacional e dar ao professorado papel central na construção de um projeto democrático, premissa esta defendida no trabalho Delgado Neto (2008).

Porém, pode-se perceber que o próprio conceito de descentralização e autonomia está em disputa, não podendo ser empregado com sentido universal (LORDÊLO, 2001; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003). O termo autonomia é empregado no repertório neoliberal como sinônimo de individualização, nesse caso somado ao termo “descentralização”, a SEE emprega o sentido de responsabilização individual.

À luz dessas cogitações, ressalta-se a existência de um debate na sociedade sobre os caminhos da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB). Houve embate entre dois projetos; um denominado LDB cidadã, oriunda de intensa participação da sociedade civil que se iniciou com a o PL 1258/88 do deputado Otávio Elísio e o outro projeto foi um substitutivo, apresentado por Darcy Ribeiro em 1993, acusado de não ser fruto de diálogo com a sociedade e diametralmente oposto às pretensões que estavam em andamento, atendendo mais as perspectivas do Ministério da Educação (MEC) e de um projeto de modernização “pelo alto”, acatando a pertinência de um país que estava interessado em (re)colocar-se na nova ordem produtiva globalizada, do que dirimir suas dívidas sociais latentes (OTRANTO, 1997).

De qualquer forma, em ambos os projetos, a ideia de autonomia docente (no sentido de liberdade de cátedra), a descentralização e a gestão participativa estavam contidas, mas com sentidos diferentes, como demonstra Saviani (2013). Analisando o contexto de redemocratização, torna-se inegável os avanços após anos de ditadura civil-militar e forte centralismo na política educacional (NUNES e JURUENA, 2016).

Desse modo, com o passar dos anos, as intencionalidades e perversidades dessas reformas foram desveladas, principalmente na prática cotidiana do fazer docente, demonstrando que essas reformas atendiam o viés de reestruturação produtiva do capitalismo globalizado (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

Outro ponto chave do ano de 1995 foi o comunicado SE de 22 de março de 1995, era um documento de diretriz, que apontava os caminhos modernizadores, em total consonância com o próprio discurso de posse do governador Covas. Moreira (2007) analisou detalhadamente o comunicado, percebendo que a secretaria

identificava três eixos de problemas, a saber, 1-Gigantismo⁷; 2- Centralização excessiva; 3- despreparo e desmotivação.

Por todo o documento, é possível encontrar os mantras da “descentralização”, maior autonomia das unidades escolares, diminuição de despesas, aumento da eficiência dos serviços ofertados, propor uma carreira atrativa com escalonamento salarial por mérito (motivação), formação continuada do quadro docente e do apoio escolar e o pressuposto de que deveria existir uma divisão de responsabilidade entre os entes federativos em relação às etapas do processo educacional.

Porventura, o mesmo partido PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) que governava São Paulo administrava o país e essa definição de jurisdição de segmentos entre os entes federativos - Municípios, Estados e União - foi um dos princípios norteadores da LDB (1996) Darcy/MEC, defendido como parte da concepção de descentralização de todo sistema educacional, o que permitiria maior participação da comunidade, traria maior autonomia aos professores e gestores como também mais eficiência ao serviço prestado (BRZEZINSK, 2016; OTRANTO, 1997).

Esse conjunto de reformas em curso, como parte de uma reestruturação do Estado para atender as novas exigências do mercado, estava contido no próprio comunicado da SE/95, capitaneado pela secretária da Educação, Rose Neubauer, como se percebe no trecho:

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 as mudanças do processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário, a Educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. (...). (Comunicado SE/95, p. 298, apud MOREIRA, 2007, p.46-47).

Nesse sentido, é importante frisar que a própria secretária defendia o processo de descentralização como fator decisivo para uma pretensa melhora dos resultados do sistema educacional, a partir da desburocratização administrativa; porém não consta que entendesse essa descentralização como aspiração por autonomia de cátedra e da rotina escolar para o professorado (NEUBAUER, 1999).

⁷ Para Moreira (2007), o Gigantismo é a expressão utilizada para demonstrar um órgão público inchado de servidores e pouco eficiente.

Igualmente, essencial para definir qual é o viés dessas reformas foi a maneira que a secretaria de educação e o governo Covas apresentaram os servidores, principalmente os professores na berlinda do fracasso do sistema, como ineficiente e constituindo um funcionalismo despreparado e desmotivado. Para Neubauer (1999), seria necessário criar medidas para “disciplinar” e “orientar” o funcionalismo.

Quanto a isso, evidencia-se que em sentido oposto ao discurso de gerar autonomia das escolas e docentes e participação da comunidade, essas reformas tinham finalidade privatista, em dois sentidos muito claros; I- Atender um sistema produtivo mais complexo, gerando trabalhadores com novas “habilidades e competências” (FREITAS,2016) II- Constituir o espaço público com os mesmos valores dos espaços empresariais (VIRIATO,2001).

Desse modo, o recorte temporal delimita 1995 como momento crucial em que um novo projeto de gestão estatal estava sendo implementado e possibilitaria adiante outros passos para a proletarização do trabalho docente e para formas de precarização deste.

Desta sorte, no constructo da periodização do presente estudo, alonga-se o recorte temporal de análise até o ano de 2015, quando da tentativa da SEE-SP de reorganização do sistema de ensino paulista, por meio do decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015, posteriormente revogado por conta das ocupações pelos alunos nas escolas estaduais.

Esse decreto foi concebido para remover funcionários e alunos, separando as escolas em segmentos dos Ensinos Fundamental I, Fundamental II e Médio. Para Luiz Carlos de Freitas (2015a), a reorganização visava terminar a municipalização, iniciada em 1996 (Decreto Estadual nº 40.673/1996) dos ciclos fundamentais e permitir que o governo paulista focasse no Ensino Médio com projeto de uma escola voltada para a formação do jovem direcionada ao mercado de trabalho.

Isso posto, acredita-se estar mais próximo de compreender essas reformas enquanto processo e parte de uma nova organização do trabalho docente sobre outros alicerces, balizado por terminologias, conceitos e valores diretamente ligados ao mercado e com forte tendência de individualização, tanto como parte de uma responsabilização dos resultados sobre os profissionais da educação, como também uma forma de transferir aos alunos e às famílias os encargos de eventual fracasso escolar (FREITAS, 2012a, 2014).

Ao ampliar o recorte para além de um governo, foi possível perpassar por uma série de normatizações, seja via decreto, lei complementar, resolução ou pareceres, os quais se busca classificar em dois grupos; 1º) Medidas precarizadoras e 2º) medidas de perda de autonomia do fazer docente (proletarização).

Esses conceitos foram inseridos na pesquisa com o cuidado de demonstrarem situações distintas e, ao mesmo tempo, com pontos de intersecção, pois se toma a proletarização no sentido de perda de autonomia, perda de controle e sentido no cotidiano do trabalho, em síntese, um processo entre a subsunção formal à subsunção real do trabalho⁸ docente na relação com o capital.

Quando se usa precarização, pretende-se evidenciar uma degradação nas relações de trabalho, como perdas de direitos, intensificação de jornadas e outros nuançem mais mensuráveis, porquanto podem ser comparados com condições anteriores. O levantamento dessas legislações possibilita encontrar grande número de medidas que podem ser exploradas nesses dois sentidos, como se demonstra na tabela (2) abaixo:

Tabela 2-Leis, decretos e resoluções da SEE-SP direcionadas ao funcionalismo ou a prática docente

Precarização	Proletarização
Reformulação das Delegacias em Diretorias Regionais (Decretos. Nº43.948/99 N.º 57.141/2011)	Criação do SARESP (Resolução nº27/96)
Intensificação da jornada de trabalho (LC 836/97)	Intensificação da jornada de trabalho (LC 836/97)
Criação da bonificação por desempenho-Lei do Bônus (LC nº 1078/08)	Criação da bonificação por desempenho-Lei do Bônus (LC nº 1078/08)
Legalização dos contratos para temporários de forma a não criar vínculo empregatício com o Estado (LC. Nº1093/09)	Introdução de currículo específico do Estado e de "Material de apoio ao currículo" (Resolução SE Nº76/08)
Divisão dos professores em categorias e aprovação de plano de carreira com eixos e faixas de progressão pautas, principalmente,	. Divisão dos professores em categorias e aprovação de plano de carreira com eixos e faixas de progressão pautas, principalmente,

⁸ Para Marx (2004), o trabalho no capitalismo, assalariado, fica subscrito a mesma forma, porém não ao mesmo controle, pois as atividades centrais e a valorização do valor devem ser controladas minuciosamente no tempo e espaço que são exercidas. As atividades de criação e intelectuais seriam gradualmente mais improváveis desse controle, mesmo na medida em que pudessem ser atividades produtivas, que gerassem mais-valia.

por aproveitamento em prova de conteúdo dirigido pela secretaria-prova do mérito. (LC. 1143/11)	por aproveitamento em prova de conteúdo dirigido pela secretaria-prova do mérito. (LC. 1143/11)
Criação de “Ranking” de notas e metas das escolas através da nota obtida por alunos nas avaliações externas (Resolução N°74/08)	Criação de “Ranking” de notas e metas das escolas através da nota obtida por alunos nas avaliações externas (Resolução N°74/08)
Limite das faltas médicas e de acompanhamento, para um limite de 1 por mês e 6 ao ano. (LC N°1041/08)	Ampliação do poder hierarquizado dos gestores (Dirigentes/supervisores) (LC 836/97)
Diferenciação entre direitos dos professores efetivos e contratados em relação a faltas médicas, abonadas, justificadas, injustificadas, licenças paternidade e gestante, casamento e nojo (LC 1093/09 e Decreto N°54682/09)	A introdução do IDESP (resolução SE N°27/96) Índice de desenvolvimento da educação, que é utilizado como parâmetro para outras políticas, inclusive salarial
	Controle da ascensão por mérito na carreira através de “REDEFOR”, plataforma de formação continuada dos professores com conteúdo predeterminados pela secretaria (Resolução SE N°53/13) e pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo -EFAP- (Resolução SE N°58/11).

Fonte: Organizado pelo autor a partir das leis mencionadas.

Doravante, uma política uniformemente aplicada por 20 anos, por um mesmo partido, deixou de ser uma proposta de governo para tornar-se uma política de Estado. Nesse sentido, trabalhar com um recorte mais extenso colabora para perceber de forma processual a aplicação desse projeto que não se limitou aos governos Covas ou à gestão de Rose Neubauer.

Consequentemente, ao se voltar à interpretação dessas mudanças e se tomar conhecimento sobre o que de mais significativo havia sido produzido no meio acadêmico, envolvendo políticas públicas da SEE-SP, identificam-se os seguintes aspectos: a) Os recortes majoritariamente contemplavam análise sobre períodos de governos (Covas, Alckmin); b) Hegemonicamente as pesquisas consideram a

precarização como parte de um projeto maior de sucateamento⁹ da educação pública com viés privatista. c) Não foi identificado, ao menos na bibliográfica consultada, nenhum trabalho que relacionasse diretamente a perda de autonomia com o conceito de proletarização no sentido que se utilizou.

Proletarização aparece comumente para expressar pauperização, empobrecimento material e cultural, redução salarial, esfacelamento e aligeiramento nas formações iniciais do magistério. As políticas neoliberais aplicadas à educação predominantemente são interpretadas como uma forma de iniciar e justificar a privatização/terceirização do sistema escolar e o neoliberalismo compreendido como um esvaziamento do papel estatal.

A partir dessas constatações, foram formuladas as questões fundamentais; I) Se a política para a educação da SEE-SP não alterou suas diretrizes no período de 1995-2015, seria possível identificar um processo em curso, planejado, de perda de autonomia do fazer docente e das práticas inerentes à profissão que caracterizariam proletarização? II) Os dados orçamentários da SEE-SP podem contribuir para elucidar a existência de uma política privatista? III) Há transferência de recurso público para entidades privadas que assumem os serviços de educação? IV) A política neoliberal seria apenas uma apologia de desmonte dos serviços públicos, em relação aos quais o Estado coloca-se como agente sucateando as estruturas para abrir caminho para a privatização/terceirização? V) Caso não seja possível afirmar que o Estado passou a terceirizar ou privatizar o sistema educacional existem evidências de um empresariamento do Estado, possibilitando uma inflexão nas interpretações mais difundidas, demonstrando que as relações podem ser mais dialéticas entre Estado e capital na metamorfose neoliberal?

Foram esses pontos de partida trilhados rigorosamente para que o debate seja enriquecido e a compreensão das diferentes dimensões do que se define como neoliberalismo sejam premissas para aqueles que procuram combatê-lo. Explicar o

⁹ Esse sucateamento seria a retirada de recursos públicos destinados à educação gerando um déficit e abrindo flanco para a privatização. Os trabalhos de Hidaka (2012), Menezes (2010), Moreira (2007), Oliveira (2004), Cortina (2000) e Assis (1999) estão balizados por essa concepção. Vale lembrar, que nenhum deles fez análise dos dados orçamentários da SEE-SP. A priori, pensamos que essas pesquisas reuniram dados que indicaram uma política neoliberal de precarização do trabalho, levando-os a um possível equívoco quanto à existência de uma política planejada de diminuição de recurso. Nossos levantamentos iniciais indicam para outra perspectiva, existe uma política planejada de aumento de recursos, porém mediados por uma política meritocrática e de resultados.

êxito neoliberal ou sua expansão após a crise do capital na década de 1970 é tarefa complexa que não cabe nesta pequena contribuição *stricto sensu*.

Porém, analisar o neoliberalismo com um conjunto conceitual bem definido permite estabelecer as conexões mais profundas e intimas entre essa forma hegemônica desse projeto. Hegemônico, porque se constitui pelos intelectuais orgânicos nos meios dominantes de comunicação como “alternativa” única para o reestabelecimento de padrões de crescimento econômico e de reforma na concepção do estado após os anos de 1970, além de caracterizar-se por um ambicioso projeto de estabelecer um consenso ideológico que estabelece coerência, sentido e legitimidade para a concretização das novas formas de exploração capital-trabalho.

Não é possível analisar o capitalismo neoliberal sem a contribuição de Anderson (1995), no que tange ao seu viés ideológico; porém, há necessidade de abordá-lo também sobre outros parâmetros, tais como a criação de novas subjetividade e racionalidade próprias do avanço histórico do capitalismo e sua forma de “Estado de emergência econômica”¹⁰ como definiu Paulani (2015).

¹⁰ Paulani (2015) define esse “Estado de emergência” sendo um conjunto hegemônico de análises que encurrala o Estado para uma única saída: Reformas neoliberais.

1 NEOLIBERALISMOS: AS DIFERENTES VERTENTES NA METAMORFOSE DO CAPITALISMO

1.1 Neoliberalismo, o Midas orgulhoso interpreta e pretende transformar tudo em capital. Diferentes prismas sobre a mesma metamorfose

Definir neoliberalismo é primordial como forma de fundamentar o objeto ao arcabouço teórico que possibilite conclusões palpáveis e pertinentes. Interpretações como as de Ianni (1998) e Anderson (1995) permitem creditar ao neoliberalismo uma faceta mais de desregulamentação, um Estado mínimo e um processo privatista intenso. Obviamente isso, sem dúvida, ocorreu e essas interpretações foram forjadas no “calor do momento” sobre o formato de análise crítica e denúncia. No caso específico de Anderson (1995), a dimensão do Estado do bem-estar-social sendo posta à prova por toda Europa e a derrocada da URSS era muito mais chocante do que as reformas previstas no Brasil, por exemplo.

Hobsbawm (1995) compreendeu outras nuances desse processo, já que sinalizava que os “anos dourados” do capitalismo havia criado nas economias avançadas certa equidade social, baseada em direitos e salários não muito discrepantes, mas alertava que nas sociedades desiguais havia um abismo entre a renda concentrada dos mais ricos e a grande parte da população, citando mesmo o Brasil como “campeão mundial da desigualdade econômica” (p. 396-397).

Nesse sentido, reformas modernizadoras teriam muito mais aceitação desse lado do atlântico e não há como negar que jamais se construiu o Estado de bem-estar, o qual Anderson denunciava ser alvo da sanha neoliberal. O modelo de modernização conservadora, adotado na história e intensificado no país pós-golpe de 1964, acarretou um modelo de concentração de renda e capital, além de interromper a pequena experiência de democracia liberal e sufrágio universal.

Fernandes (1991) demonstra como essa modernização das bases produtivas no país foram transformadas, mantendo intacta a estrutura fundiária, a partir dos anos de 1930 com dois polos, um interno, constituído pela classe dominante beneficiada pela concentração da riqueza e mantida por um sistema político autocrático, outro externo, representado por setores do capital internacional a serviço do capital monopolista.

Nesse sentido, todo um debate acerca dos preceitos do desenvolvimento do pensamento marginalista ou neoclássico contextualizados com a ascensão dos movimentos operários na Europa do final do XIX, da difusão do pensamento marxiano, das crises do liberalismo clássico, principalmente em 1929, e da Revolução Russa devem sempre ser organizados a partir de uma determinada conjuntura brasileira. Em síntese, compreender o pensamento definido como neoliberal a partir de realidade brasileira pode contribuir para explicar, ao menos, sua intensidade no presente. Significa dizer que do ponto de vista do trabalhador europeu existe muito mais em risco. Esse é um ponto a ser explorado mais à frente.

Importante ressaltar que, a partir do pensamento neoclássico, a teoria do valor trabalho, preceito do liberalismo clássico, é sobreposta pela do valor marginal. Em poucas palavras, teóricos como Carl Menger, William Jevons, Léon Walras e Alfred Marshall passam a tecer uma saída para a encruzilhada que Marx havia colocado a teoria liberal com o desenvolvimento dos seus estudos a partir dos próprios preceitos clássicos. Ainda que “as escolas” neoliberais, formadas no século XX, tenham-se valido da teoria do valor marginal dos neoclássicos utilizando muito menos as análises matemáticas e mais uma “filosofia da ação humana”. Seja em Lipmann ou Hayke, por caminhos diferentes, será o problema da ação do indivíduo que ganhará espaço nos debates neoliberais. Poder-se-ia classificar essas vertentes, a “escola austríaca” e os “ordoliberalistas” como o campo filosófico dos neoclássicos, em especial, o debate em Lipmann sobre o Estado e suas funções primordiais. Clave (2005) faz um grande panorama do desenvolvimento do pensamento de Lipmann sobre o jusnaturalismo e suas reflexões sobre o homem e a sociedade. Lipmann, preocupado com a concepção de Marx de que o homem não iria se adaptar a uma sociedade em conflito (luta de classes), busca questionar a ordem natural e elaborar uma nova concepção do liberalismo, na qual teria o Estado papel central na formulação de um *ethos* legal e um “espírito” dos homens resilientes e adaptáveis. Para Clave (2005), será Lipmann o grande teórico, esquecido, do Estado neoliberal.

Essa visão de um “Estado de liberdades” no liberalismo clássico foi posta à prova por Losurdo (2013), ao analisar as contradições do liberalismo clássico e seus primeiros expoentes como teóricos de um pensamento de autogoverno, uma emancipação individual que criaria o “espaço sagrado” dos homens livres que se reconheciam como iguais e o “espaço profano” destinado aos inferiores. Somente no choque do embate político com pensamento radical democrático e as vertentes

socialistas que foram pressionando o liberalismo clássico, forja-se no tempo-espaço uma concepção que se cristalizou como atemporal. O liberalismo como “religião das liberdades” é ulterior ao liberalismo.

Assim, busca-se alicerçar o neoliberalismo como um conceito bem definido para se desenvolver substancialmente na análise sobre quais aspectos são influentes nas reformas do Estado de São Paulo no tocante à educação e aos servidores da pasta. Comumente neoliberalismo, talvez por sua terminologia “neo”, é associado ao liberalismo clássico. Parte-se da premissa de que não é possível fazer essa associação direta, por mais que elementos do liberalismo clássico sejam também baluartes nos ensaios dos intelectuais neoliberais.

Anderson (1995, p. 1) enfatiza que, para os intelectuais que forjaram essa doutrina, era necessário “um Estado forte para controlar a moeda, no combate sistêmico aos sindicatos, mas fraco do ponto de vista social, com redução nas garantias mínimas que restaurariam as taxas ‘naturais’ de desemprego e criariam um exército de reserva de trabalho que quebraria os sindicatos”.

Em justaposição aos elementos que formam um arcabouço político das interpretações das liberdades, o que Berlin, segundo Skinner (1998), define como “liberdade negativa” ou um conjunto de ações que são inerentes apenas ao indivíduo, pode-se denotar que existe um *revival* pertinente às concepções neoliberais em relação ao liberalismo clássico. Silveira (2009), ao analisar as principais obras dos ideólogos neoliberais como Hayek, Friedman e Lipmann sugerem existência em vários momentos da hierarquização entre os conceitos de liberdade econômica, individual, democracia política, decisão coletiva, sendo o último apenas relevante quando garante o primeiro.

A existência de um “espaço sagrado” que não pode nem deve ser local de sufrágio universal é claramente uma aproximação. Porém, não é possível negar, como ressalta Silveira (2009), que personagens como Adam Smith defendiam o aumento das liberdades econômicas individuais como motor para realizar a sociedade como um todo.

Como se vê, os neoclássicos prepararam o terreno no sentido teórico que possibilitou aos ideólogos de *Mont Pèlerin* (1947) um papel mais de combate às concepções de mundo “esquerdistas” do que as enormes demonstrações matemáticas que marcou a produção dos marginalistas.

Dardot e Laval (2014) tecem contribuições relevantes ao debate sobre os distanciamentos e aproximações entre liberalismo e neoliberalismo; para os autores, o elemento mais marcante no tocante as suas distinções está na interpretação dos neoliberais sobre as concepções do *jus naturalismo*. Significa que, para os neoliberais, o ser humano e a economia são frutos de relações histórico-ontológicas.

A consciência, os desejos e as aspirações de um homem podem ser forjados por um determinado contexto histórico dominado por uma dada conjuntura. A descoberta da “história” é de fato uma das imensas diferenças entre o pensamento neoliberal em relação aos clássicos. Da mesma forma, uma economia não poderia ser substantiada por preceitos de uma dinâmica natural, como concebida nos séculos XVIII e XIX.

O Estado deveria ser um agente propulsor, mediador e regulador da economia. Dominar o estado e tornar a concepção neoliberal como hegemônica e consensual na sociedade seria um passo primordial para um projeto de uma nova sociedade. Não foi por menos que as primeiras interpretações críticas aos neoliberais enfatizaram sua capacidade de difundir consenso e criar uma ideologia coerente, lúcida e militante, esperando transformar o mundo à sua imagem, como preconizou Anderson (1995).

Essa concepção mescla, em um mesmo movimento histórico, as perspectivas de uma força doutrinária hegemônica com a expectativa da construção do “novo ser social”, apto a viver e reproduzir essa nova sociedade, mais individualista – negação da representatividade coletiva, dos sindicatos e do interesse comum – mais racionalizada sobre a égide do capital que de forma fetichista passa ao comando unitário do sentido da existência, da formatação de um sistema de responsabilização individual das condições materiais de vida e da expressão de um “novo tempo”, em que o ser humano é apenas subproduto das relações econômicas dominantes e seus interesses são subjacentes. Dito de outra forma, que os serem desejem na forma de consumo e o consumo constitui-se um guia onipresente das relações sociais que definem a forma de agir, pensar, racionalizar e se relacionar.

Face ao exposto, busca-se, com esta pesquisa, tecer elementos que colaborem para imbricar essas interpretações acerca do neoliberalismo, ao mesmo tempo como corpo doutrinário coerente e hegemônico, com uma perspectiva que também esteja alicerçada sobre conceitos que denotem um projeto, cuja construção, a médio e longo prazo, baliza-se sobre uma visão histórica de forjar um novo sujeito, na visão de Laval e Dardot (2014), o “neosujeito”.

Além do mais, percebe-se que interpretações sobre o neoliberalismo, constituídas ao longo dessas últimas três décadas, passaram a modificar-se, sinalizando provavelmente uma metamorfose não só conceitual, mas, sobretudo, na prática real das políticas neoliberais.

Exatamente nesse aspecto, a pesquisa visa contribuir com a compreensão histórica de que o chamado neoliberalismo não é apenas o “estado mínimo social” e um conjunto de ajustes fiscais, redução dos gastos públicos e privatizações, ele pode constituir-se também de um “novo Estado” cuja política transforme-se em elemento de empresariamento e o próprio Estado como agente neoliberal. Significar, em síntese, que o próprio Estado se aplica como ente do espectro neoliberal, mas diferente do receituário inicial e de maior consenso interpretativo, passando ao dispêndio de mais recurso público, investir mais em determinados serviços que possa contribuir para forjar essa nova sociedade.

No caso específico aqui tratado, a saber, o projeto de educação pública do Estado de São Paulo, verifica-se um aumento dos gastos público por aluno alocado juntamente com uma política que, ao longo do processo, foi aumentando o grau de empresariamento.

Não seria isso uma correção de curso dessa política neoliberal em locais onde o Estado do bem-estar não passou de um lampejo?

Seria uma nova fase dessa política que encontrou limites e sua aplicação contraditória de redução salarial, aumento do desemprego e diminuição dos serviços públicos?

Essas questões nortearam esta pesquisa e são pontos mais abertos ao amplo debate com o qual o estudo almeja contribuir. Sobremaneira, pensa-se que pouco foi aprofundado, nos trabalhos críticos inerentes ao neoliberalismo e as suas vertentes, as diferentes “escolas” e seus intelectuais.

Seria pertinente compreender essas diferentes matizes de pensamento sobre o qual se está a mergulhar. Não é por menos que poucas abordagens sobre a política pública de educação, em viés crítico ao neoliberalismo, proponha-se a debruçar-se sobre suas perspectivas a partir da produção intelectual da “Escola das escolhas públicas”¹¹ ou *Pubic Choice* e seu principal expoente James Buchanan.

¹¹ Segundo Ubiratan Jorge Iorio (2011), essa “escola” é um ramo da teoria econômica cujos conceitos da economia de mercado são aplicados aos serviços públicos, superando a visão romantizada que

Diferente de Hayek, para essa “escola”, a democracia representativa é um valor na medida que é capaz de propiciar equilíbrio entre agentes públicos e sociedade e conter excesso de poder Estado. Jorge Vianna Monteiro é um representante da “escola das escolhas públicas” entre os professores do departamento de Economia da PUC-RJ e um dos difusores do conceito de “Estado Oco” no Brasil.

O conceito, segundo Monteiro (2006), pode ser empregado para definir um deslocamento da incumbência de prover bens e serviços do ente público para as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos.

Nesse sentido, essas empresas deveriam não apenas receber os recursos de dispêndio econômico do conjunto da arrecadação estatal, mas ser um agente ativo da própria formulação das políticas públicas, nesse aspecto:

[...] as PPP vão além da implementação dessas políticas; seu impacto na formulação de políticas é um pré-requisito essencial para que se tenha uma efetiva e sensível tomada de decisões públicas.

Abre-se, pois, a perspectiva para que interesses preferenciais operando as PPP possam incorporar-se ao processo decisório governamental (McLaughlin e Osborne, 2000, p. 325) com o reconhecimento de uma variedade de papéis que organizações privadas possam desempenhar nas escolhas públicas e a percepção de que a moldura das instituições políticas também acabe sendo alcançada nesse envolvimento do processo decisório. (MONTEIRO, 2006, p. 60-1).

Percebe-se que, para os representantes da *Public choice*, o Estado, nessa nova formatação, é um agente administrativo de gestão racional e que os economistas e as empresas privadas devem interferir diretamente nas políticas públicas, pois são essas pessoas ou organizações que contribuem com o pagamento de impostos e, assim, devem definir os bens e serviços que querem receber por meio do controle das despesas públicas.

Dessa forma, o “Estado oco” é um elemento vazio de sentido político, diluindo o seu poder aos agentes descentralizados que podem operacionalizar melhor, segundo seus adeptos, os recursos e as políticas públicas.

Outra divisão entre os pensamentos neoliberal é o da “escola austríaca”, cujos expoentes mais difundidos são Mises e Hayek, a origem encontra-se nos escritos de Carl Menger¹² e a teoria do valor marginal. Para essa vertente, a premissa norteadora

políticos e servidores são agentes altruístas. Nesse sentido, seriam também agentes humanos em busca de interesses próprios.

¹² Para Iorio (2011), Menger seria o representante fundador do pensamento da “escola austríaca”, pois suas contribuições possibilitaram a teorização do valor marginal que é a base do desenvolvimento teórico dos autores posteriores.

é uma “filosofia do individualismo” que pode ser aplicada como o conceito de “individualismo metodológico” ou, nos termos de Hayek, com a “praxeologia”, que seria a determinação de “leis econômicas” válidas para as ações humanas que explicariam a lógica por detrás das escolhas individuais.

Nas palavras de IORIO (2011, p.5), “A praxeologia supõe o axioma de que o homem age sempre com a intenção de aumentar o seu conforto ou reduzir o seu desconforto, respeitando sempre uma escala ordinal de necessidades que nem sempre são objetivas e racionais”. Para a escola austríaca, as escolhas individuais definem a “ordem espontânea” do mercado e, assim, é a identificação dos processos microcapazes de elucidar fenômenos econômicos.

Em termos gerais, o pensamento dos “austríacos”, no que tange às ciências econômicas, parte do axioma: os indivíduos tentam obter a maior satisfação com o menor custo. Sob esse prisma, são os que mais remetem à tradição liberal do jus naturalismo, pois não fazem a pergunta mais óbvia ao historiador: Satisfação e custo são conceitos aplicáveis a qualquer sociedade em qualquer espaço-tempo?

A “escola austríaca” utiliza um misto de explicação matemática para definir o valor marginal e, ao mesmo tempo, elementos de análise histórico-social, definidos a partir de um pressuposto de que todo desenvolvimento histórico é fruto da evolução do tipo de “ordem espontâneo”, ou seja, não existe uma intencionalidade tentando criar ordenamento.

Aparentemente a noção de mão invisível de Adam Smith e a interpretação de “ordem espontânea” da “escola austríaca” assemelham-se, pois não é uma ação coordenada e consciente entre os indivíduos que forjam um ordenamento social. Porém, por meio de leituras, evidenciou-se um distanciamento entre esses dois conceitos, para Smith, “mão invisível” realizaria a sociedade ou um determinado grau de bem comum.

Nas palavras de Polanyi (2000, p. 137), é “verdade que Adam Smith tratou a riqueza material como um campo separado; (...) Apesar disso, para ele, riqueza era apenas um aspecto da vida em comunidade, a cujas finalidades ela permanecia subordinada ” (apud SILVEIRA, 2009, p.).

Para os intelectuais orgânicos da EAE, como Hayek e Mises, não é possível pensar em uma realização da sociedade, mesmo porque cada indivíduo compreenderia realização de forma distinta e caberia ao Estado garantir o “Império da Lei” –Rule of Law- para que as regras que regem a sociedade fossem claras e fixas.

Mises (1990) advoga favorável ao pensamento minarquista, em que o Estado deve apenas garantir segurança jurídica e policial, potencializando assim as liberdades individuais, sobretudo a econômica, mãe de todas as liberdades.

Esse pensamento desdobrou-se na política educacional dos “vouchers” escolares. A ideia central dos *vouchers* é que possibilitaria a escolha dos pais sobre o formato de educação que gostariam para os filhos, sem tutela do Estado, tampouco submetidos a uma política pública de interesse coletivo ou decidida de forma coletiva.

Eis um distanciamento importante para compreender esses grupos, para a “escola das escolhas públicas” uma política pública deve ser pensada a partir de uma determinada localidade por agentes civis ou entes empresariais, com o fim de proporcionar bens e serviços que a população local definir como prioridade.

Nesse sentido, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) assegurariam que a política pública estivesse submetida ao interesse de determinada comunidade. Para os *austriacos*, não é possível submeter o interesse individual à sujeição coletiva, mesmo que de forma regionalizada ou local.

Outra vertente do pensamento neoliberal é a “escola de Chicago” ou apenas “monetaristas”, tendo como principal expoente o economista Milton Friedman. Os monetaristas são, em síntese, teóricos sobre a centralidade do processo de emissão de moeda – papel moeda – em uma determinada economia, sobressaindo o papel do Estado como agente regulador monetário para possibilitar o equilíbrio e o crescimento de longo prazo de uma determinada economia. Isso se daria a partir da previsibilidade dos custos, ganhos etc., garantida pela manutenção do poder de compra da moeda em relação ao mercado. A política monetária deve ser conduzida pelo banco central, que deve lançar mão da taxa de juros para manutenção dos preços de mercado, diminuindo a oferta de moeda em mãos de famílias e empresas. Não deve haver maior preocupação com a política de empregos, uma vez que o emprego/desemprego deve ajustar-se *naturalmente*. As políticas anticíclicas só resultariam em pressões inflacionárias e indevidas intervenções do Estado na economia. (MADI,2003)

Quando um Banco Central aposta na expansão monetária como forma de criar demanda agregada, o resultado será déficit público e inflação. Nesse sentido, uma política keynesiana não pode fornecer elementos de equilíbrio a médio e longo prazo, visto que, ao criar uma demanda artificial no curto prazo com o “pleno emprego”, acaba por pressionar a taxa de juros e acelerar o processo inflacionário.

Não é por menos que a tese defendida por Friedman, que o levou ao Nobel de Economia, foi a da existência de uma “taxa de desemprego natural”, desenvolvida primeiramente por Edmond Phelps e depois demonstrada por Friedman. Nesse caso, a NAIRU¹³ seria a expressão de um determinado nível de desemprego que estivesse a propiciar o equilíbrio econômico e não pressionar os preços a partir do aumento real de salários em um período de pleno emprego.

Logo, a política monetária, o controle da inflação e a manutenção de certo nível de desemprego¹⁴ eram parte do receituário da “escola de Chicago” para o desenvolvimento de longo prazo. No que tange à oferta de serviços públicos, em especial a educação, Friedman dedica um capítulo em sua obra mais difundida- *Capitalismo e liberdade*- para tratar do assunto.

Antes, ao tecer relações sobre o papel dos agentes econômicos, Friedman descreve que a análise para determinar se cabe ou não ao Estado participar ativamente do “jogo” deve ser decidida a partir de critérios, a saber:

Quando condições técnicas tornam o monopólio produto natural das forças do mercado competitivo, há apenas três alternativas à disposição: monopólio privado, monopólio público ou regulação pública. As três são inconvenientes, e temos, portanto, que escolher entre três males. Henry Simons, observando a regulação pública do monopólio nos Estados Unidos, achou os resultados tão inconvenientes que concluiu ser o monopólio público o menor dos males. Walter Eucken, notável liberal alemão, estudando o monopólio público das estradas de ferro na Alemanha, achou os resultados tão inconvenientes que concluiu ser a regulação pública o menor dos males. Após ter estudado a posição dos dois, acabei por concluir relutantemente que, se tolerável, o monopólio privado pode ser o menor dos males. (...) A escolha entre os males do monopólio privado, do monopólio público e da regulação pública não pode, entretanto, ser feita de uma vez por todas, independentemente das circunstâncias presentes. Se o monopólio técnico diz respeito a um serviço ou comodidade como essencial e se o poder do monopólio é considerável, mesmo os efeitos a curto prazo do monopólio privado não regulado podem ser intoleráveis - e tanto a regulação pública quanto o monopólio público passam a constituir um mal menor. (FRIEDMAN, 1977, p. 35-36).

Pode-se concluir que a posição de Friedman e, por consequência, dos monetaristas sobre o papel do Estado, pressupõe análise de uma determinada conjuntura. Posição diferente da “escola Áustria” de que o Estado deve prover o mínimo. De Mello Klein (2018) cita uma metamorfose no pensamento de Hayek, dividida em três fases, em que a primeira constitui um teórico apenas econômico, a

¹³ Sigla em inglês para “non-accelerating inflation rate of unemployment” podendo ser traduzida como “Taxa de desemprego não aceleradora da inflação”.

¹⁴ Os monetaristas usam a NAIRU como um eufemismo para não falar de estagnação de salários ou mesmo em sua redução.

segunda como um teórico/filosofo do ordoliberalismo e a terceira como filósofo social evolutivo.

Essa metamorfose aplica-se a sua interpretação do surgimento e, por conseguinte, no papel do Estado, passando de um defensor de um Estado regulador para um teórico da “evolução inconsciente” das ordens sociais, que levaria o Estado a possuir um papel muito restrito e minimizado, mesmo que em alguns aspectos suas ideias sobre regulamentação e “império da Lei” possam ser compreendidas como uma forma de ordenação.

Voltando aos preceitos de Friedman sobre o papel do Estado no prover educacional, verifica-se que ele utiliza o mesmo raciocínio da citação acima. O dilema para o autor encontra-se na seguinte questão: O Estado, ou a escola nacionalizada, é capaz de fornecer uma base comum de conteúdos e de valores considerados necessários à estabilidade social (efeitos laterais ou sociais) e ao mesmo tempo isso limitaria o poder de escolha dos pais.

Friedman faz algumas ressalvas dos “efeitos laterais” da educação, mas por fim inclina-se à política de privatização do sistema mediante a política de vouchers e a aplicação de um sistema meritocrático, cuja competição entre as escolas fará aumentar a qualidade do ensino e o salário dos docentes ao atrair os profissionais mais competentes.

Existe ainda uma quarta vertente denominada ordoliberalismo ou a via alemã do neoliberalismo. Os ordoliberais surgiram no contexto do pós II guerra alinhado inicialmente à sociedade de Mont Pèlerin. A doutrina ordoliberal nasceu de seu principal intelectual, Walter Eucken, caracterizou-se à época como uma terceira via em relação ao mundo capitalista e socialista vencedores da guerra.

Na Alemanha pós II guerra, os economistas precisavam lidar com uma economia desestruturada e a saída foi pensar uma economia liberal baseada nos agentes privados, voltada para a exportação e ordenada pelo Estado. O termo “ordo” deriva exatamente da ideia de ordenamento do Estado sobre a economia e a sociedade como um todo. Esse ordenamento difere da ideia de “império da Lei” de Hayek ao ponto que, para os primeiros, o Estado cumpre uma dada função de proteção da ordem social interna; nesse sentido, ele pode exercer atividades econômicas diretas se assim depender esse determinado ordenamento.

Também cabe ao Estado a construção de um cosmos propício à concorrência e, para isso, é necessário atribuir um elemento essencial à competição entre

empresas ou entre pessoas: a equidade. Assim sendo, cabe ao Estado criar um quadro regulamentar para que a competição entre os agentes econômicos seja possível.

No caso da educação, garantir a ordem interna com um conjunto curricular mínimo e nacional, ao mesmo tempo em que promove o acesso universal e obrigatório aos estudantes. Para os ordoliberais, o Estado do bem-estar diminui a possibilidade de competição, pois inibe a construção de um ambiente com igualdade de condições ao criar um sistema de garantias sociais.

Veja-se a seguir como podem ser elencadas as diferentes vertentes:

Tabela 3-As vertentes neoliberais, suas concepções de Estado e educação¹⁵

Vertente neoliberal	Concepção de Estado	Projeto educacional
Public choice (Escola da Virgínia)	Estado oco provedor de recursos, mas submetido aos interesses descentralizados da sociedade civil e da iniciativa privada com ou sem fins lucrativos.	Financiamento público, gestão pública ou privada. Execução preferencialmente com parcerias público-privadas, permitindo aos agentes locais decidirem a política norteadora do sistema.
Escola austríaca	Estado minarquista, deve atentar para a segurança jurídica e policial.	Sistema privado permitiria a escolha individual de concepções educacionais. Caberia ao Estado apenas complementar o acesso e permanência no sistema educacional através de vouchers.
Escola de Chicago (monetarismo)	Estado promove a liberdade individual e somente interferir quando o monopólio privado for um	Preferencialmente o Estado deveria promover a política de vouchers o que permitiria

¹⁵ A maior parte dos autores identificam três correntes neoliberais. IORIO (2011) identifica a Escola austríaca, a escola monetarista e a Public choice. Clave (2005) identifica a corrente de Lippmann (pragmatista), a escola ordoliberal (alemã) e a escola de Hayke (austríaca). Resolveu-se apresentar quatro correntes para explicitar as divergências entre os intérpretes das variações neoliberais.

	<p>“mal maior” que a regulação pública ou o monopólio público. A análise de conjuntura é essencial para essa tomada de decisão que deve ser baseada nos “efeitos laterais” de qualquer intervencionismo.</p>	<p>o ganho de liberdade dos indivíduos em suas escolhas. A liberalização do sistema levaria a concorrência e a concorrência a melhora na qualidade de ensino e atrairia os melhores profissionais. Caberia ao estado uma proposição de bases mínimas comuns e a determinar as escolas “aprovadas”.</p>
Ordoliberalis	<p>Ordenador das condições internas regulando os agentes econômicos para promover a competição e concorrência com bases na equidade.</p>	<p>Como premissa de uma sociedade concorrencial o Estado deve estabelecer um ambiente regulado e apto ao desenvolvimento econômico interno. O sistema educacional é propulsor do desenvolvimento econômico e da concorrência. Assim todos deveriam ter acesso a um sistema educacional balizado em possibilitar oportunidades de geração de trabalho renda e desenvolvimento técnico científico. Os axiomas do mercado devem nortear a formação escolar.</p>

Fonte: Elaborada pelo autor.

Obviamente essa tabela é uma simplificação possível para enfatizar as diferenças entre as vertentes, suas aproximações são mais explícitas nas análises monolíticas que dominam os escritos sobre o tema.

Pressuposto seria possível perguntar agora de qual neoliberalismo se está falando?

1.2 O neoliberalismo “à brasileira”: Jabuticaba projetando sombra de melancia.

Pensando o Brasil e seu histórico de modernização conservadora, de capitalismo consolidado por “via prussiana” e autocracia da classe dominante via poder estatal (BAUER, 2012) não seria possível transportar simplesmente o arcabouço teórico e doutrinário dos intelectuais orgânicos neoliberais para as terras tupiniquins e imaginar que seria recepcionada sem choques e retoques. No capítulo anterior nos dedicamos a compreender o neoliberalismo como corpo doutrinário, mas é preciso compreendê-lo para além do discurso ou do idealismo.

Segundo Filgueiras (2006) devemos identificar a diferença entre neoliberalismo, projeto neoliberal e modelo econômico neoliberal periférico. O primeiro está inserido no grupo coeso da doutrina, da construção “filosófica” de seus intelectuais orgânicos após 1929, sobretudo após 1945, como uma crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo, muitas vezes colocados no mesmo caldeirão. O segundo é a forma concreta, na realidade, com que o neoliberalismo se realizou como programa político-econômico no Brasil, fruto de disputas e tensões entre classes e frações de classes e o terceiro é o resultado específico do modelo neoliberal introduzido sobre elementos histórico-estruturais na economia pré-existente sob aspectos próprios do Brasil, ou seja, o que o diferencia de outros países periféricos, mesmo que existam semelhanças por estarem submetidos ao imperialismo. Nesse sentido o neoliberalismo só é coeso em sua doutrina geral, mas se estabelece a partir de estrutura socioeconômicas anteriores e mesmo na periferia constitui-se de forma desigual (FILGUEIRAS, 2006). No caso específico brasileiro os embates entre frações da classe dominante eram notórios no final dos anos 1980 com entidades representativas de setores da Indústria em conflito entre si, caso da Federação Industrial do Estado de São Paulo (FIESP) de um lado e a organização do Pensamento Nacional das Bases Empresarias (PNBE) juntamente com o Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (Iedi) (BIANCHI, 2004) do outro. Esses conflitos demonstravam não só projetos, ou nuances de projetos, distintos, mas a surgimento de novos atores políticos capazes de pautar as políticas públicas em um momento de transição. Bianchi (2004) sinaliza as diferentes perspectivas políticas dessas frações burguesas e suas preferências políticas, como Mario Covas, Orestes Quércia ou mesmo Antônio Ermírio de Moraes. O Apoio a Fernando Collor na eleição de 1989 foi minoritária entre esses grupos e só era hegemônica no antagonismo do candidato do campo popular-democrático Luiz Inácio Lula da Silva. As proposições econômicas de Collor eram difusas e atacavam

“privilégios” históricos das empresas nacionais, os empresários provariam que isso não era apenas discurso. Na tese de Bianchi (2004) esse descompasso entre FIESP e IEDI evidenciam formas distintas de configurar o neoliberalismo em sua recepção brasileira. A FIESP indicava uma abertura total dos mercados nacionais, públicos e privados, ao capital externo, uma política de privatizações intensas e a competição das empresas nacionais com o mercado internacional, através de redução das alíquotas tarifárias de importação e protecionistas, que deveriam ser feitas de forma gradual. No caso do IEDI o Estado deveria atuar menos nas atividades produtivas, porém manter pujante sua função de coordenação e estratégia de desenvolvimento nacional. Somente a conjuntura de retorno da inflação e recessão econômica, a partir de setembro de 1990, reconduziu a fração industrial a uma nova unidade. As frações da burguesia¹⁶ se “estranhavam” no momento de debilidade economia do governo Collor, ainda em 1990, e a troca de “acusações” entre os setores, industriais, comerciais e financeiros pode ser compreendida a partir de um “debate” entre grandes empresários nacionais após a acusação do presidente de que estavam acostumados a “lucros deletérios”.

Antônio Ermírio de Moraes não vestiu o chapéu das altas taxas de rendimentos e o colocou no sistema financeiro: “Em quarenta anos de vida empresarial nunca vi rentabilidade líquida de 8% no mercado financeiro”, afirmou. Olavo Setubal, do Itaú, rejeitou a oferta: “Apolítica monetária apertada tem como consequência a quebra de empresas. Mas não torçam para que os bancos quebrem ou tenham prejuízos, pois a economia brasileira não sobrevive sem os bancos”, ameaçou. E Abílio Diniz, do Grupo Pão de Açúcar, devolveu o chapéu ao industrial: “Todo o comércio ficou debilitado após o Plano Collor, pois não houve tablita, o que provocou uma transferência de renda muito grande do varejo para as indústrias.” (EXAME, 14nov. 1990,p.15. apud BIACNHI, 200, p. 2225)

Ademias, ao mesmo tempo em que esses grupos sepultavam o Modelo de Substituições de Importações (MSI) advogavam por um Estado capaz de construir um caráter sistêmico de competitividade e de expansão do mercado interno através de uma política de renda, ideários do escopo do IEDI e do PNBE. Para esse grupo de Industriais só um Estado eficiente e eficaz seria capaz de construir um cenário propício

¹⁶ A burguesia, contudo, não é uma classe homogênea, mas sim dotada de existência fracionada. O desmembramento das frações pode ser compreendido pelo setor da economia em que atuam (burguesia agrária, industrial, financeira), pela concentração e centralização do capital (monopolista, não-monopolista), dentre outros aspectos. Se tais clivagens propiciam ou não a formação de frações burguesas, depende das circunstâncias e da reação desses setores da burguesia frente à política econômica do Estado. Outro conceito de Poulantzas (1978) o “bloco no poder” explica as relações entre essas frações da burguesia e o Estado capitalista.

para que as empresas nacionais competissem no mercado internacional. Há centralidade no papel Estatal e ao contrário da relação conflituosa e de afastamento que mantinha o governo Collor, principalmente no período de Zélia Cardoso de Mello como ministra da fazenda. A derrocada do governo Collor e seu impeachment não foram exatamente por não ter aplicado as medidas neoliberais do Consenso de Washington, mas pelo contrário, por sua falta de habilidade para fazer, sobretudo, para soldar o bloco da classe dominante em torno de um projeto mais coeso (SILVEIRA, 2009). O projeto neoliberal esbarrou no modelo anterior, não porque os empresários não fossem adeptos aos preceitos neoliberais, mas era necessário adapta-los, não os empresários, mas os preceitos as condições pré-existentes. A estrutura de um Estado patrimonialista e as relações entre as frações burguesas sobre perdas e ganhos nessa investida neoliberal tornou o projeto neoliberal a inclinar sobre inda e vindas (ROSA, 2007). Collor sucumbiu a não articular nesse projeto os elementos políticos, econômicos e culturais do Brasil. Não seria possível, sem arranjar um modelo adequado, implementar medidas tão radicais, do ponto de vista administrativo-burocrático, político e social sem resignificar as relação patrimonialistas, o “mandonismo” e o “clientelismo”¹⁷, em suma a “pequena política” de interesse privado no sistema político nacional. Isso não significa que o neoliberalismo, como advogam alguns, seria o remédio amargo para combater essas relações de interesse privados nos seios do Estado, pois o neoliberalismo é de fato um Estado-privado, é a negação do republicanismo e da participação democrático-popular substituída pelo racionalismo instrumental que transforma em técnica-neutra decisões do âmbito político-ideológico. No caso particular brasileiro, toda a existência de um escopo progresso aos ditames neoliberais, faz com que o arranjo do projeto deva-se formatar sobre aspectos que levem em conta o mandonismo e clientelismo nas relações de uma sociedade que se forjou em relações patrimonialistas (CARVALHO, 1997).

¹⁷ Para Carvalho (1997) o conceito “coronelismo” de Victor Nunes Leal representava um sistema, não estava centrado em um ator sociopolítico. Nesse sentido, “coronelismo” marcando um momento de relações entre decadência política dos fazendeiros e descentralização político-administrativa, com o advento da República. Empregar “coronelismo” fora desse contexto é minguar o poder explicativo do conceito em sentido histórico. Para Carvalho (1997) o que é constante na formação do poder no Brasil é o mandonismo, sempre em decadência, pois é oriundo do poder isolado, o clientelismo com curvas ascendentes e dessedentes e representações urbanas e rurais.

Somente no Governo Itamar Franco (1992-1994), segundo Skidmore (2000) existe uma normalização entre essa estrutura histórica-política e os mecanismos do poder centralizado em aplicar um dado projeto, nesse caso o neoliberal. O centralismo da ordem legislativa no executivo pode demonstrar a característica desse novo arranjo, como explorou Tavares (2008)

Tabela 4-Quantidade de Medidas Provisórias editadas por cada Governo¹⁸

Presidente	Originários	Reedições	Total
Sarney	132	15	147
Collor	88	72	160
FHC (1º mandato)	156	2453	2609
FHC (2º mandato)	185	2606	2791
Lula (1º mandato)	240	0	240
Lula (2º mandato)	63	0	63

Fonte: Legin- Legislação informatizada da Câmara dos Deputados/ Portal do Senado Federal/Portal Presidência da República (Apud, TAVARES, 2008, P.10)

Essa relação entre o poder legislativo do executivo junto a uma “pacificação” institucional política demonstra a cooptação de grupos de poder dentro da política nacional. A implementação do Plano Real e a estabilização econômica de curto prazo, a desvinculação das receitas da união (DRU), o sistema de endividamento público interno (dívida interna), o mecanismo de rentabilidade dos títulos da dívida pública, a possibilidade de reformular o parque industrial e as maquinarias para diversos setores a partir da valorização artificial, custeada pelo Estado, da moeda foi fator preponderante na consolidação do modelo neoliberal no Brasil. O apoio formal da classe dominante aos governos Itamar e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) soldou o projeto neoliberal as condições internas. O inevitável endividamento público com a política de valorização monetária, ou em outros termos “socialização da dívida”, ou seja, o custo social de manter o real valorizado para introduzir o modelo e articular as frações de classe¹⁹ foi diluído no médio prazo na incapacidade do Estado

¹⁸ O mandato do presidente Lula estava em curso na data de produção dessa tabela

¹⁹ Ao manter artificialmente o Real valorizado o governo FHC possibilitou um momento único para as frações da burguesia, divididas a priori em :1) Industrial, 2) Financeira, 3) Comercial e 4) Latifundiária/agrária. Para todos esses grupos a valorização artificial da moeda gerou poder de compra no estrangeiro e no curto prazo a possibilidade da aquisição de maquinaria com tecnologia avançada, capital com baixo custo e produtos de melhor qualidade para comercialização.

demandar despesas de capital, investimentos, e despesas correntes congruentes com a CF88. O modelo escolhido a partir do Plano Real(PR) era, do ponto de vista de concepção de Estado e sociedade, uma contradição com a Constituição Federal vigente. Não havia possibilidade de manter o Real valorizado frente ao dólar, nosso problema histórico não era monetário, ou simplesmente monetário, mas econômico, como pressupunha Júnior (2014) a fragilidade de nossas bases produtivas, a falta de nexos morais entre as classes sociais e de projeto nacional eram agenda orgânicas para um projeto burguês autônomo “à brasileira”, mas jamais perpassaram pelo PR. Na explicação de Fiori (2001) o pacto no governo FHC foi de “modernização conservadora”, pois articulava a “deusificação” do mercado (DO ESTADO, 1995, BRESSER-PERREIRA,2000) com os elementos tradicionais da estrutura política do Estado (DE SOUZA FILHO,2009).

O próprio documento “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” produzido pela Câmara de Reforma do Estado em 1995 faz referência interessante a CF88

A conjugação desses dois fatores leva, na Constituição de 1988, a um retrocesso burocrático sem precedentes. Sem que houvesse maior debate público, o Congresso Constituinte promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal, ao estender para os serviços do Estado e para as próprias empresas estatais praticamente as mesmas regras burocráticas rígidas adotadas no núcleo estratégico do Estado. A nova Constituição determinou a perda de autonomia do Poder Executivo para tratar da estruturação dos órgãos públicos, instituiu a obrigatoriedade de regime jurídico único para os servidores civis da União, dos Estados-membros e municípios, e retirou da administração indireta a sua flexibilidade operacional, ao atribuir às fundações e autarquias públicas normas de funcionamento idênticas às que regem a administração direta.

Nesse sentido a CF88 deveria ser alterada, ou, nas palavras do documento deveria ser “providenciada a mudança do sistema legal”(DO ESTADO,1995, p.25) Esse documento é essencial para o debate sobre a recepção do neoliberalismo no Brasil, pois faz referência a “burocracia” estatal como sinônimo de gerenciamento. Assim incorre no erro de confundir “burocracia estatal” identificado com “serviço público” (OLIVEIRA,2001). Esse equívoco conceitual afasta o diagnóstico a partir de uma análise weberiana, por exemplo, pois para Weber burocracia seria um conceito para compreender a racionalidade do capitalismo e não a administração estatal. O

documento confunde burocracia e patrimonialismo e a partir desse diagnóstico faz um prognóstico que pretende afastar elementos patrimonialistas, sem perceber, ou percebendo, que poderia reificá-lo, ou seja, estabelecer novo paradigma para essa estrutura histórica encaixar-se. De Souza Filho (2009) demonstra que existem mais equívocos no documento, capitaneado principalmente por Bresser Pereira, pois empiricamente a condição era o contrário do que afirmavam, faltava burocracia no Brasil, no sentido weberiano do termo. Assim, equivocadamente ou intencionalmente, o país formatava o seu modelo neoliberal, com premissas questionáveis, equivocadas e conservadoras, do ponto de vista de universalização dos serviços e da própria constituição.

Outro detalhe importante desse documento é o tratamento específico aos servidores, que deveriam ser avaliados a partir de um conjunto de medidas meritocráticas, que estaria sendo compreendidas de forma errônea pelo funcionalismo, pois:

... pretende-se valorizar o servidor público, propiciando-lhe motivação profissional, remuneração condizente com o mercado de trabalho nacional, além de razoável segurança no emprego. Só assim será restaurada a criatividade, a responsabilidade e a dignidade do servidor público, cuja aspiração maior deve ser a de bem servir a população.
(p.7-8)

Assim, o funcionalismo seria essencial nessa nova fase de administração “gerencialista” do Estado e os resultados qualitativos dos serviços à medida da sua estabilidade e remuneração. Essa visão sobre o funcionalismo, sobre o papel do terceiro setor e a proposição de descentralização administrativa- Formação de Agências reguladoras/executora, Organizações Sociais/OS e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público/OSCIP- evidenciavam no “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” uma elaboração conceitual norteada pela Escola das “escolhas públicas” ou “Escola da Virgínia” (DE SOUZA FILHO, 2009). Porém, ao combinar a centralização das decisões em um núcleo burocrático-estratégico e um processo de descentralização na sociedade civil o projeto norteado pela “Escola da Virgínia” incorporou as “contribuições” das relações político-sociais brasileiras, articulando setores tradicionais, oligárquicos e o clientelismo nesse processo. Ademais, segundo De Souza Filho (2009) essa flexibilização e descentralização nas decisões do funcionalismo foi concretizada com a manutenção e criação de

excessivos cargos comissionados e de confiança, a contratação de serviços terceirizados, a pulverização de programas sociais- muitas vezes administrados através de parcerias com o terceiro setor- ou por meio de parcerias com municípios e a liberação de emendas parlamentares de forma a manter um papel clientelista das relações políticas ao mesmo tempo em que esvaziava de sentido o legislativo, como demonstra o quadro com o número de edições e aprovações de Medidas Provisórias. Mantém-se no país elementos revigorados da dominação histórica e impede-se a concretização de um arremedo de Bem-Estar.

O neoliberalismo encontrava enfim seu canal de vazão no sistema político brasileiro e ao mesmo tempo constituía-se em um discurso individualista, meritocrático e unilateral nos meios de comunicação, materializando-se com um modelo econômico que negava a concepção de sociedade referenciada na Constituição de 1988. Esse “mero detalhe”, a negação da dignidade coletiva, sem dúvida é o pulso no pendulo dos conflitos sociais no Brasil. A dialética histórica, a luta de classes, é a sombra que o neoliberalismo tenta livrar-se. No caso brasileiro o neoliberalismo produz um bloqueio de luz- sua sombra- maior que sua própria existência carregada de distopia tentando forjar sempre a escuridão, o anoitecer. Provavelmente sua escolha por alinhar-se ao obscurantismo religioso para concretizar-se nas formas mais radicais não seja só coincidência.

1.3 Educação e neoliberalismo: A construção do sujeito-mercadoria

Em perspectiva mais ampla, poder-se-ia afirmar que existe um consenso sobre as primeiras experiências de neoliberalismo no mundo, Thatcher, na Inglaterra e Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América, ambos precedidos pela experiência chilena de Pinochet (WALLERSTEIN, 2004). Sem dúvida, essas experiências, possibilitadas pela crise do capitalismo da década de 1970, foram primordiais para estabelecer critérios mais amplos do receituário neoliberal.

O consenso de Washington, em 1989, foi a expressão da sistematização do avanço dessa política, principalmente nos países periféricos com alta instabilidade monetária e baixo desenvolvimento econômico (BATISTA, 1994). Esse receituário perpassava por um conjunto de medidas estabelecidas como política econômica de ajuste, tais como: controle da emissão de moeda; diminuição ou abolição do controle

sobre os fluxos de capitais financeiros; estabelecimento de padrões de desemprego como índices de equilíbrio econômicos; aprovação de legislação antisindical; corte de gastos sociais e de seguridade; privatizações das empresas estatais com participação direta nos mercados como nos setores de petróleo e gás; geração e distribuição de energia; fornecimento de água; indústria de mineração e mesmo em setores de habitação popular (CREMONESE, 2001).

Os intelectuais orgânicos da causa neoliberal, caso Friedrich Von Hayek, Ludwig Von Mises e Milton Friedman, construíram arcabouço discursivo que estabelecia um patamar de crítica ao “socialismo” ou ao coletivismo e um elogio eloquente das virtudes da escolha individual como motrizes do desenvolvimento econômico.

No caso de Hayek (1994), em “Caminhos da Servidão”, estabelece uma crítica ao “socialismo”, a qual se pode compreender como crítica ao modelo social democrata, a seguridade social e as formas de organização coletivas da sociedade. Para ele, ao estabelecer uma sociedade com tais premissas a partir do Estado, a liberdade do indivíduo era tolhida. Não é por mesmo que Hayek estabelece uma relação entre democracia e liberdade do indivíduo, sendo a primeira um meio para a obtenção da segunda (SILVEIRA, 2009).

Dessa forma, essas premissas e concepções influenciariam novas formas de projetos educacionais ao inserir no bojo do ambiente escolar elementos, tais como: competitividade, meritocracia – responsabilização docente e discente no processo de ensino aprendizagem; autonomia – com sentido de individualismo; competência – relacionada diretamente ao desenvolvimento econômico; projeto de vida – delegando ao discente a obrigação de planejar seu futuro e poder ser responsabilizado por seu fracasso ou sucesso.

Como visto, as “escolas” econômicas neoclássicas, denominadas neoliberais, constituíram-se em agentes propositores de políticas públicas na educação, visto que, em perspectiva do desenvolvimento econômico, ou mais precisamente crescimento econômico, existe uma centralidade do papel da formação.

Segundo Luiz Carlos de Freitas (2004), os anos de 1980 foram de abertura no debate sobre metodologia e didática, após décadas de intransigência e autoritarismo educacional do regime militar. A construção de diferentes concepções pedagógicas e a liberdade acadêmica tornou possível conceber e elucidar as diferentes finalidades

da educação e suas questões postas no plano conceitual, não mais de caráter instrumental.

Porém, os limites impostos pelo tempo vivido, principalmente no plano internacional, de reestruturação produtiva após a crise de acumulação dos anos de 1970 passou a concentrar esforços na remodelação do Estado e sociedade e, certamente, a centralidade da formação escolar entrou no campo das disputas já na projeção da Constituição Federal de 1988, e, sobretudo, na concepção da LDB de 1996 (FREITAS,2004).

Relevantemente, o modelo MEC/USAID dos anos ditatoriais foi substituído por novos atores nessa reformulação internacional. Pode-se observar, segundo Chaves (2006), como essa discussão de novos projetos educacionais é norteadada por órgãos como a UNICEF, no plano das garantias fundamentais, UNESCO, por agências como Banco Mundial, BID, BIRD e pelo FMI.

No caso específico da América Latina, a Comissão de Estudos Econômicos (CEPAL) e, particularmente, em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) foram entidades propositoras de políticas educacionais. No plano das reformas neoliberais, a política pública de educação submeter-se-á aos interesses e mecanismo de controles do mercado (CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Segundo Rosa Maria Torres (1996), os critérios do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para a educação podem ser delimitados da seguinte forma: a) Currículos sintonizados com a demanda do mercado; b) Prioridade na educação Básica; c) Redução de gastos no ensino Superior; d) Ênfase na avaliação em termos dos produtos de aprendizagem e do valor custo/benefício; e) Formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; f) Autonomia das escolas com maior envolvimento das famílias; g) Políticas compensatórias (minorias culturais e portadores de necessidades especiais).

Vicissitudes desse embate estão expressas, em contrapartida, em projetos que buscavam na educação uma ferramenta para a democratização de seus matizes conceituais como as concepções crítico-reprodutivistas ou as contra hegemônicas do campo histórico crítico (SAVIANI, 2007).

Essa nova fase do capitalismo, denominada de “acumulação flexível”, quer por pressuposto estabelecer a necessidade de nova sociabilidade, percepção e concepção do mundo. Será necessário reformar o homem, recriá-lo à imagem e

semelhança das novas formas ou da inexistência delas, de produção e circulação de bens e serviços.

Esta pesquisa buscou compreender esse movimento à luz de dois conceitos centrais; primeiro o do “sistema-mundo” de Wallerstein (1984), já que há uma modificação, não na forma e estrutura das relações entre centro-periferia, mas uma repactuação em novos termos de subordinação dessas relações.

O segundo conceito analítico que se buscou para compreender o processo de reestruturação produtivo neoliberal e a necessidade de intensificação da subordinação e exploração do capital sobre o trabalho é o dos Ciclos Sistêmicos de Acumulação (C.S.A.), de Giovanni Arrighi (1998).

Deixa-se de lado o debate que distancia a obra dos dois autores em questão, suas interpretações sobre o capitalismo, sua dinâmica histórica e suas possíveis limitações. Para esta pesquisa foi importante compreender os elementos estruturantes de um sistema globalizado e conectados em forma de redes produtivas informacionais que rapidamente modificaram uma parte considerável do trabalho e, assim, da formação dos trabalhadores, isso é o que mais importa.

Nesse sentido, a contribuição da perspectiva do sistema-mundo para compreender as novas conexões que influenciaram os organismos internacionais, principalmente de ordem econômica, a postular e impor de forma explícita modelos padronizados relativos à formação educacional.

A contribuição de Arrighi e dos C. S. A. permitiram compreender, a partir das quatro etapas estabelecidas pelo autor, os ciclos, a saber: (1) períodos de expansão produtiva, (2) fase de intensa concorrência, (3) temporadas de expansão financeiras e (4) caos sistêmico. Seria assim, o neoliberalismo não uma nova fase de acumulação, mas expressão da crise de acumulação pertinente à etapa de financeirização sistêmica.

Nesse sentido, o avanço brutal, seja no sentido ideológico ou nas relações de uma nova racionalização das relações sociais, hegemônico e unitarista do pensamento neoliberal pode ser expressão da própria agonia do capital. A constituição de relações sociais, a partir de elementos tangíveis ao capital, é peculiaridade da instabilidade da própria forma que o capitalismo adquiriu entre meados do século XX e o início do XXI.

Para esquematizar os elementos de interpretação teóricos, poder-se-ia sintetizar:

A) O capitalismo pressupõe um sistema-mundo de relações de tensão entre o centro-periferia a partir das trocas desiguais;

B). As trocas desiguais articuladas estabelecem ciclos (c.s.a) que, por conta da própria dinâmica das trocas desiguais e combinadas, intrinsecamente tendem a estabelecer um excedente de capital que forjaram uma fase de financeirização que precede as grandes crises de acumulação;

C) Substancial e contraditoriamente à análise dos intelectuais capitalista, que há necessidade de intensificar a lógica racionalista-irracional do ponto de vista crítico do capita- em relação às ações humanas e sobre novos domínios, o que acaba por intensificar a crise. Nesse sentido, a subsunção do trabalho ao capital se intensifica e avança sobre as formas que não foi possível domínio real, apenas formal até meados do XX.

Acredita-se que é nesse contexto de intensificação da racionalidade instrumental do capital que o processo de proletarização – controle real – intensifica-se, fazendo-se presente sobre atividades até então mais livres. Mesmo que, para um autor, o capitalismo se encontraria agonizante (WALLERSTEIN, 1984), enquanto que, para Arrighi (2007), a crise atual representaria apenas, possivelmente, um deslocamento do centro capitalista para uma nova fase acumulativa. Não se pretende entrar nessa seara do debate teórico, mas apenas estabelecer parâmetros analíticos que respaldem este estudo, sempre aberto às contribuições críticas.

1.4 Proletarização, um debate conceitual

O debate sobre proletarização no processo de trabalho docente foi desenvolvido em diversas pesquisas, segundo Tumulo e Fontana (2008), tomando como recorte apenas a década de 1990, foram produzidos 120 textos, entre artigos, dissertações e teses, que abordavam o trabalho docente e em parte considerável deles existia ou o debate conceitual sobre “proletarização” ou o uso de proletário para se referir aos docentes.

Para os autores, o debate sobre proletarização aparecem nessas pesquisas opondo proletarização e profissionalização e, ao fazer essa oposição, discutiram mais profundamente: a) feminização do magistério, b) (re)organização e atividade docente, c) organização da “classe” – no sentido de classe para si -, d) docente como trabalhador produtivo (proletário).

Tumolo e Fontana (2008), de forma pontual, refletem sobre os principais aspectos que compreendem, nas pesquisas consultadas, “proletarização”. A relação com o desprestígio social, a baixa remuneração, a precarização das condições de trabalho, a fragmentação da função docente, a desmotivação, a desqualificação, a tentativa de organização “classista” e a presença de especialistas ou o controle sobre o trabalho.

Um ponto importante salientado pelos autores, um equívoco que terminou por uma interpretação errônea (na perspectiva de Tumolo e Fontana), é o recorte espacial dessas pesquisas que, na totalidade, debruçaram-se sobre o “processo de trabalho” e não ao “processo de produção”.

Um trabalho que referenciou nas pesquisas preliminares e também o trabalho dos autores acima foi o de Enguita (1991), sobre o qual o processo de proletarização é fruto de da desqualificação docente.

Enguita apresenta as categorias de trabalhadores profissionais e proletários, sendo os primeiros dotados de autonomia e controle sobre o seu fazer e os segundos subordinados assalariados sem controle do processo de trabalho, como também introduz uma terceira categoria, os semiprofissionais, pois apresentam características das duas categorias anteriores, por meio das quais os docentes poderiam ser classificados.

Alves (2009) também faz um levantamento dos trabalhos que utilizam exclusivamente o conceito de proletarização e observa a utilização como forma de evidenciar um processo de precarização, perda de controle, baixa remuneração, desqualificação, subordinação de gênero (feminização) e a possível constatação da “nova classe trabalhadora”, supondo que os profissionais da educação pertenceriam a uma “classe intermediária”.

Para Alves (2009), o debate deve estar centrado na relação processual, cuja “classe intermediária” passa a ser proletarizada - nova classe trabalhadora - por um conjunto de medidas como assalariamento, precarização, flexibilização e novas forma organizativas do trabalho docente.

Não há nessas pesquisas a referência ao “processo de trabalhado” como elaborado por Marx (2004), que estabelece uma diferenciação entre a subsunção formal e real dos trabalhadores ao capital.

Para os historiadores, a noção de processo histórico ou tempo histórico é mais relevante do que a mera conceituação. Sendo assim, como um pequeno exemplo,

quando, ao explicar a revolução industrial, Hobsbawm (2004), citando os cercamentos de terra como um dos fatores determinantes da revolução industrial, não cristaliza o evento com um passo já superado do processo de expansão capitalista.

Os “cercamentos” de formas diferentes, mas com o mesmo sentido metabólico, continuaram a ocorrer e estão ocorrendo neste momento. Sendo assim, pode-se determinar que o capitalismo se desenvolve no processo histórico. Ao cristalizá-lo, perde-se a noção da historicidade e se entra no campo meramente da conceituação cheia de sentidos explicativos e analíticos, mas vazia de temporalidade e perigosamente flertando com anacronismos.

Desse modo, Marx (2004) desenvolve brilhantemente uma explicação acerca de como o capitalismo molda as relações de trabalho pelo assalariamento - forma - mas nem sempre ele consegue dominar os sentidos do trabalho, controlar o cotidiano do trabalhador.

Talvez, a passagem mais citada do capítulo VI inédito de Marx, precisamente nas pesquisas sobre trabalho docente consultadas, seja a que ele explicita o trabalho produtivo, em diferenciação ao improdutivo, com a figura de um professor, mas a sequência dessa passagem poderia mudar significativamente a interpretação imposta, veja-se: “Ainda assim, a maior parte desses trabalhos, do ponto de vista da forma, mal se subsomem formalmente no capital, pertencem às formas de transição” (p. 76).

Significa dizer que, para Marx, na sua leitura do processo de expansão das relações capitalistas, o trabalho produtivo/improdutivo pode encontrar-se em um estágio de transição ou transitório. O debate sobre trabalho produtivo e improdutivo, do ponto de vista da produção direta de mais-valia, não importa a este trabalho. Importa compreender que é nesse processo de subsunção formal-real que o trabalho passa a ser controlado pela lógica da produção de mais-valor e, nesse sentido, torna-se central na sociedade capitalista.

Abordar proletarianização como processo é imprescindível para conseguir explicar o próprio desenvolvimento do capitalismo, não como um sistema que exhibe um conjunto de características inerentes a sua forma, um núcleo dinâmico das relações de valorização do valor, o seu metabolismo, mas para compreender o seu potencial de metamorfose. Mesmo nas abordagens mais próximas a que aqui se propõe, compreendendo a proletarianização como controle do processo de trabalho do docente, algumas diferenças, ou lacunas que se pretende abordar, podem ser apontadas.

Autores como Wenzel (1991), enfatizarão o processo de proletarização a partir da desqualificação como parte da própria condição material das relações no âmbito escolar, sua pesquisa aponta para a incapacidade de compreender a proletarização, olhando para a formação docente (desqualificação). Nesse sentido, ao buscar no materialismo histórico, as raízes para a desqualificação, o autor tece todas as conclusões sobre um debate pertinente à época, na qual os grupos de “luta” e organização cobravam uma política de melhor formação docente.

Para o autor, esse não é o debate pertinente, pois uma melhor formação não mudaria a condição concreta-material. Para Wenzel, melhorar a formação ou a melhoria no salário seria apenas a “aparência” da condição do professor.

Apple e Teitelbaun (1991) versam sobre a implementação do currículo e da burocracia administrativa e na dicotomia qualificação-desqualificação, alicerçando que a proletarização é parte desse “controle burocrático”.

Acredita-se que existe uma possibilidade de analisar essa relação entre o controle burocrático e a condição material dos docentes, no caso específico do Estado de São Paulo, a partir da política de implementação de uma carreira, baseada em um tipo específico de formação profissional, na política meritocrática e na valorização dos entes burocráticos que exercem o papel de controle do trabalho.

Salienta-se que as críticas de Ozga e Lawn (1991) são pertinentes, mesmo mediante as mudanças na organização do processo de trabalho docente, não é possível afirmar que estas são introduzidas no cotidiano, pois existem barreiras no “chão” da escola, além do mais, os professores são sujeitos históricos que vivenciam todo um conjunto de práticas que os levam a “barganhar” contra essas medidas.

Poder-se-ia pensar: isso não seria mesmo uma evidência da luta de classe, da dialética e da resistência dos professores? Mas, ao mesmo tempo não estariam as lutas coletivas sendo esvaziadas nos últimos 30 anos?

O adoecimento dos professores seria uma indicação de que, nas últimas décadas, os docentes vêm perdendo a sua referência ontológico-social em relação a sua prática e sua liberdade de cátedra? (GOUVÊA, 2016).

São questionamentos que estarão de algum modo e com mais ou menos profundidade respondidos nas conclusões, mesmo sendo apontamentos advindos de lacunas e de futuras pesquisas.

Para finalizar os aspectos, inseridos na pesquisa, buscam-se os dois pontos de referências mais citados, de um lado Enguita (1991) e do outro Tomulo e Fontana

(2008). Entende-se que o posicionamento de Enguita é relevante na medida em que busca compreender proletarização como controle sobre a formação e o trabalho docente. Mas, ao construir o conceito semiprofissionais – intermediário entre profissionais/proletários – para categorizar os professores, perde-se a relação processual de transição entre a subsunção formal-real.

Nesse ponto, seu trabalho está centrado em certas conceituações do que caracterizaria os diferentes tipos de trabalho no capitalismo, mais ou menos autônomos. Há de fato uma cristalização dessas relações, como se as metamorfoses no capitalismo fossem incapazes de modificar essas categorias. A divergência com Tomulo e Fontana, sobretudo, é mais profunda, pois, para os autores, a condição de proletário está dada pela própria relação sistêmica do capital-trabalho. Proletário, como classe em si, não poderia ser compreendido no processo de trabalho, mas no processo de produção capitalista. Para os autores, a abordagem sobre proletarização contraposta à profissionalização não é pertinente, uma vez que o primeiro é categoria do processo de produção, o segundo, do processo de trabalho. Porém, nesse sentido, pouco teria a se dizer sobre a subsunção formal e real ao capital. A abordagem dos autores é a mais cristalizada de todas, perdendo a noção de processo histórico e das metamorfoses do capitalismo.

Sabe-se das limitações de qualquer pesquisa, de suas fragilidades e não será diferente com esta, uma vez que o fazer humano é essa colcha de retalhos. Todavia, acredita-se que o grande mérito deste trabalho é trazer um viés do processual, uma abordagem histórica, das relações de trabalho no capitalismo neoliberal.

A grande possibilidade da história como ciência é olhar seus objetos em perspectiva, abordá-los com a consciência de que não é possível criar categorias atemporais ou fazer análises com ênfase em estruturas estáticas.

2 O ORÇAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 Os elementos orçamentários

Para compreender o orçamento, de forma meramente ilustrativa, precisam ser apresentados os elementos que compõem a dotação dos fundos públicos:

Tabela 5-Receitas e despesas no orçamento público

Receitas	Despesas
Receitas correntes:	Despesas correntes:
Tributárias	Pessoal
Contribuições	Serviços de terceiros
Patrimonial	Diárias e deslocamentos
Transferências Correntes	Custeio
Outras correntes	Juros
Receitas de Capital:	Despesas de capital:
Operações de crédito	Investimentos
Alienações	Inversão Financeiras
Amortização e empréstimos	Amortização
Transferência de Capital	

Fonte: Instituto Braudel. Disponível em: <http://pt.braudel.org.br> Acesso jan. 2019.

Para o avanço da presente pesquisa, os elementos de despesas correntes e despesas de capital serão fundamentais para compreender onde estão direcionados os recursos destinados para a educação na secretaria do Estado de São Paulo. Quando se analisa o orçamento, utiliza-se a separação entre despesas correntes e de capital para deixar mais claras as despesas que se podem encontrar em investimento ou custeio, principalmente, no caso das despesas correntes, na contratação de serviços de terceiros.

2.2 Introdução à análise orçamentária

A constituição do Estado de São Paulo prevê, em seu artigo 255, dispêndio de 30% do total arrecadado da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino público. Nesse sentido, duas secretarias abarcam os recursos destinados a essa finalidade: Secretaria de Educação e Secretaria de Ciência e Tecnologia.

A tabela abaixo apresenta os valores de dotação, aprovados na Lei de diretrizes orçamentárias (LDO) e na Lei orçamentária anual (LOA) e o orçamento liquidado e, efetivamente, executado pela pasta. Os valores, expressos em reais estão com os dispêndios nominais e reais, ou seja, deflacionados com valores constantes de 2015, a partir do deflator do PIB do IBGE.

Tabela 6-Orçamento SEE-SP 1996-2015

	<i>Dotação</i>	<i>Liquidado</i>	Deflacionado
1996	3.551.628.966,00	3.381.360.232,87	15.504.019.389,92
1997	3.663.035.146,00	3.536.770.286,68	13.708.027.618,72
1998	5.637.620.665,00	5.571.320.291,16	20.049.822.889,71
1999	6.082.731.504,00	5.947.576.319,11	20.404.076.802,59
2000	6.884.870.988,00	6.809.569.001,47	21.630.810.640,45
2001	7.620.700.297,00	7.487.085.696,98	22.543.093.636,01
2002	8.349.898.473,00	8.236.288.272,40	22.940.694.187,27
2003	9.495.091.628,00	9.389.020.291,70	23.795.651.627,43
2004	10.080.186.623,00	9.703.899.854,22	21.573.409.094,89
2005	10.926.946.592,00	10.849.277.537,21	22.374.561.432,89
2006	12.422.047.245,00	12.221.041.060,44	23.445.173.517,62
2007	13.183.969.201,00	13.117.430.055,64	23.584.658.153,35
2008	15.595.523.466,00	15.249.038.001,08	25.768.055.509,14
2009	16.293.683.651,00	15.989.333.162,40	24.810.851.691,19
2010	19.072.896.811,00	18.878.970.334,79	27.276.292.788,44
2011	21.714.970.084,79	21.300.651.995,33	28.338.059.728,45
2012	22.676.796.144,00	22.203.294.210,25	27.275.088.684,26

2013	25.825.882.586,00	25.440.810.771,14	31.662.962.186,14
2014	27.589.025.896,00	26.676.646.856,75	28.784.101.958,43
2015	28.894.569.471,00	28.565.861.995,02	

Fonte: SIGEO 2017. Valores constantes de 2015 utilizando deflator do PIB-IBGE.

No período estudado, existe uma variação de dispêndio real nos recursos destinados à educação básica do Estado de São Paulo de aproximadamente 84%, quase sempre contínua, com poucos momentos de não crescimento. Sendo assim, com algumas ressalvas, das quais se tratará mais adiante, não é possível falar *a priori* que o Estado de São Paulo tem um projeto de sucateamento e diminuição dos recursos de manutenção e investimento na SEE. Outro prisma para apreciar esses dados são comparar essa série histórica em relação ao orçamento total líquido do Estado e a porcentagem nesse período destinada à SEE.

Tabela 7-Total orçamentário do Estado e sua relação como o dispêndio para a SEE

	Orçamento nominal	% de dispêndio SEE	Orçamento deflacionado
1996	R\$ 31.507.290.116,00	10,73%	144.465.423.155,36
1997	R\$ 35.497.048.649,00	9,96%	137.581.602.372,08
1998	R\$ 36.188.334.022,00	15,40%	130.232.987.854,97
1999	R\$ 36.357.267.691,00	16,36%	124.729.207.747,36
2000	R\$ 38.614.383.005,00	17,63%	122.659.805.135,77
2001	R\$ 43.508.251.457,00	17,21%	131.000.315.240,14
2002	R\$ 49.568.197.689,00	16,62%	138.063.266.727,57
2003	R\$ 54.448.432.678,00	17,24%	137.994.795.560,35
2004	R\$ 61.968.657.168,00	15,66%	137.766.796.054,13
2005	R\$ 69.887.577.689,00	15,52%	144.129.772.239,27
2006	R\$ 81.292.048.395,00	15,03%	154.652.038.208,43
2007	R\$ 84.986.001.490,00	15,43%	152.801.713.785,41
2008	R\$ 96.873.844.780,00	15,74%	163.698.891.005,35

2009	R\$ 118.206.060.515,00	13,53%	183.421.847.968,91
2010	R\$ 125.704.696.614,00	15,02%	181.617.855.683,95
2011	R\$ 140.723.564.343,00	15,14%	187.216.465.131,02
2012	R\$ 156.698.055.050,00	14,17%	192.491.857.634,68
2013	R\$ 173.448.364.017,00	14,67%	200.064.188.923,77
2014	R\$ 189.112.038.732,00	14,11%	204.051.889.791,83
2015	R\$ 204.879.492.272,00	13,94%	

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1996-2015. Valores constantes de 2015 utilizando deflator do PIB-IBGE.

Primeiramente, ao analisar o percentual destinado à educação básica, percebe-se que nem sempre ocorreu aumento nos recursos, sendo o ano de 2000 a maior relação (17,63%) entre o orçamento total e o despendido para a SEE. Os primeiros anos do século XXI permaneceram com a relação acima dos 15%; porém, a partir de 2009 existe uma queda (13,53%) e a relação se estabiliza entre 14-15%. Também se pode aferir que o orçamento total variou em valores reais de forma positiva em aproximadamente 42%, metade do crescimento do dispêndio com a educação básica.

Existe uma problemática, a ser tratada mais adiante, os “inativos” que estão inseridos no orçamento da pasta contrariando a Constituição Federal e Estadual no que tange à “manutenção e desenvolvimento da educação”. Esse é um problema jurídico, visto que a Constituição Federativa, em seu artigo 212, menciona que o percentual mínimo de 25% do total da arrecadação de impostos deve ser gasto pelos Estados com “manutenção e desenvolvimento da educação”.

Como já mencionado, a Constituição Paulista menciona 30% e estipula a possibilidade de o estado legislar sobre o que definirá como gastos que caracterizem manutenção e desenvolvimento do ensino. Porém, o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal, determina que seja competência apenas da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”, além da LDB, em seus artigos 70 e 71, definir o que pode ou não ser considerado “manutenção e desenvolvimento”.

Nesses dois artigos da LDB não consta “pagamento dos inativos, aposentados ou pensionistas”. Mesmo assim, a Lei complementar 1010/07 do Estado de São Paulo estabeleceu que esses valores pudessem ser computados para o cumprimento das vinculações legais e constitucionais, ou seja, poderiam entrar no computo dos 30%.

Desde então, o TCE-SP aprova como ressalva os orçamentos paulistas por conta dessa manobra e, sobretudo, na pasta da educação com a ressalva que descontando esses inativos o Estado deve cumprir o mínimo constitucional de 25%.

2.3 Despesas de Capital – Elementos orçamentários e categorias de Investimentos

2.3.1 O método

A pesquisa partiu do pressuposto de que, para identificar um processo de controle sobre o fazer docente, a proletarização, deveriam ser separadas inicialmente as despesas de capital, investimentos, com as despesas correntes- aplicações diretas e manutenção da rede. Nesse sentido, analisam-se separadamente os dispêndios com investimentos para cada unidade orçamentária em uma única seção, a fim de comparar o nível de investimentos e algumas características gerais sobre eles.

Após essa análise, faz-se separadamente uma breve descrição sobre as funções atribuídas a cada coordenadoria e unidade orçamentária, como também sua reestruturação após 2011. Acredita-se, dessa forma, conseguir separar os maiores dispêndios nas despesas correntes - pessoal, material de consumo e serviços, com as aplicações em obras, instalações, equipamentos e material permanente.

Esse método pode contribuir para compreender os alocações com investimentos e suas relações com a política educacional da SEE. Assim, questiona-se: esses dispêndios realmente estão em consonância com o discurso e com as diretrizes governamentais?

A perspectiva da história econômica serial pode fornecer alguns indícios e revelar se as hipóteses sobre as diferentes formas de uma política neoliberal ser instituída, principalmente em um país periférico com uma economia dependente, sejam pertinentes.

2.3.2 As despesas de Capital entre 1997-2015

Os investimentos serão, em especial, o primeiro conjunto da série, pois eles têm potencial para desvelar algumas características da política da SEE no recorte desejado. Veja-se a relação entre o orçamento geral da secretaria e os dispêndios com “despesas de capital”

Tabela 8-% Despesas de Capital sobre o dispêndio nominal

Ano	Orçamento Nominal	Despesas de Capital (Investimentos)	% Orçamento Total
1997	3.536.770.286,68	223.377.804,33	6,32%
1998	5.571.320.291,16	142.028.020,17	2,55%
1999	5.947.576.319,11	87.479.454,23	1,47%
2000	6.809.569.001,47	257.206.201,38	3,78%
2001	7.487.085.696,98	335.037.005,59	4,47%
2002	8.236.288.272,40	216.881.302,79	2,63%
2003	9.389.020.291,70	275.290.006,25	2,93%
2004	9.703.899.854,22	194.634.479,55	2,01%
2005	10.849.277.537,21	253.877.261,31	2,34%
2006	12.221.041.060,44	411.156.170,34	3,36%
2007	13.117.430.055,64	344.366.029,01	2,63%
2008	15.249.038.001,08	306.499.576,62	2,01%
2009	15.989.333.162,40	531.121.534,22	3,32%
2010	18.878.970.334,79	687.250.538,62	3,64%
2011	21.300.651.995,33	752.523.738,47	3,53%
2012	22.203.294.210,25	602.809.326,72	2,71%
2013	25.440.810.771,14	734.175.006,82	2,89%
2014	26.676.646.856,75	834.853.765,77	3,13%
2015	28.565.861.995,02	612.248.584,06	2,14%

Fonte: SIGEO e Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores expressos em reais.

Elaborado pelo autor.

Existe uma redução no grau de investimentos entre 1997-98 que não irá recuperar-se na série estudada. A diminuição dos investimentos entre 1997-98 está relacionada com a inclusão dos inativos no orçamento da secretaria na coordenadoria de Administração superior e da Sede (08001)²⁰. Pode-se concluir que essa manobra contábil retirou a capacidade de investimentos que não irá percentualmente se recuperar no período do nosso recorte.

Tabela 9-Despesas de Capital (1997-2015) deflacionadas

Investimentos	Investimentos Deflacionados (2015)	% crescimento. Real investimento	Crescimento real do Orçamento	Ano
223.377.804,33	863.373.991,84			1997
142.028.020,17	509.703.098,84	-40,96%	46,26%	1998
87.479.454,23	299.277.327,84	-41,28%	1,77%	1999
257.206.201,38	814.751.995,09	172,24%	6,01%	2000
335.037.005,59	1.005.968.347,53	23,47%	4,22%	2001
216.881.302,79	602.404.152,53	-40,12%	1,76%	2002
275.290.006,25	695.758.621,79	15,50%	3,73%	2003

²⁰ Para maior fluidez na leitura, utilizam-se os códigos das coordenadorias ou, quando houver, suas abreviações.

194.634.479,55	431.502.263,23	-37,98%	-9,34%	2004
253.877.261,31	522.117.612,79	21,00%	3,71%	2005
411.156.170,34	786.579.977,02	50,65%	4,78%	2006
344.366.029,01	617.436.014,53	-21,50%	0,59%	2007
306.499.576,62	516.487.608,28	-16,35%	9,26%	2008
531.121.534,22	821.856.620,00	59,12%	-3,71%	2009
687.250.538,62	990.177.275,49	20,48%	9,94%	2010
752.523.738,47	998.362.466,47	0,83%	3,89%	2011
602.809.326,72	738.447.368,93	-26,03%	-3,75%	2012
734.175.006,82	844.480.396,54	14,36%	7,59%	2013
834.853.765,77	898.302.651,97	6,37%	-1,91%	2014
612.248.584,06	612.248.584,06	-31,84%	-0,48%	2015

Fonte: SIGEO e Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores expressos em reais. Valores constantes de 2015 com deflator do PIB-IBGE. Elaborado pelo autor.

Quando se olham para os valores reais deflacionados, percebe-se que em apenas quatro oportunidades ultrapassam o valor de 1997, anterior à inclusão dos inativos, além de nos dois primeiros anos de inclusão dos inativos os valores reais de investimentos terem sido reduzidos em mais de 40% ao ano. As conclusões mais sensatas é a de que o Estado retirou as verbas de investimentos da educação para utilizá-las em outras áreas ou houve uma redução geral no orçamento.

À primeira vista, olhando os dados sobre a variação do orçamento total do Estado, percebe-se que o nível de dispêndio real só irá recuperar-se aos níveis de 1997 no ano de 2005. Isso indica que o Estado, em sua política de saneamento de gastos (essas são as menções no discurso de posse do Governador Mario Covas) reduziu os índices de investimento em educação e, para isso, utilizou-se uma manobra contábil, a inclusão dos inativos, galgando uma séria de diminuição nas despesas de capital.

Tabela 10-Dispêndio “Despesas de Capital- Investimento” por Unidade Orçamentária

Ano	8001-ADM	%	8002-CEE	%	8003-DSE	%
1997	215.001.883,45	91,63%	0,00	0,00%	1.383.278,35	0,59%
1998	133.696.403,04	94,13%	14.903,78	0,01%	1.626.817,42	1,15%
1999	77.521.405,70	88,62%	24.012,25	0,03%	651.281,91	0,74%
2000	218.420.164,64	84,92%	0,00	0,00%	1.217.630,58	0,47%
2001	297.978.208,95	88,94%	19.760,70	0,01%	775.115,64	0,23%
2002	190.871.244,70	88,01%	79.997,00	0,04%	860.361,49	0,40%

2003	247.602.730,75	89,94%	0,00	0,00%	4.126.281,50	1,50%
2004	131.922.347,75	67,78%	145.149,71	0,07%	4.122.898,82	2,12%
2005	226.189.985,81	79,94%	0,00	0,00%	4.009.299,60	1,42%
2006	297.905.086,47	72,46%	70.000,00	0,02%	4.099.905,00	1,00%
2007	271.401.811,30	78,81%	83.809,70	0,02%	6.050.998,62	1,76%
2008	282.331.070,53	92,11%	47.301,48	0,02%	6.189.152,22	2,02%
2009	444.618.529,73	83,71%	107.182,68	0,02%	3.020.960,60	0,57%
2010	549.916.731,11	80,02%	26.865,22	0,00%	2.316.909,71	0,34%
2011	639.642.220,01	85,00%	106.554,65	0,01%	5.697.785,68	0,76%
2012	51.773.366,82	8,59%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2013	283.583.931,62	38,63%	6.758,00	0,00%	0,00	0,00%
2014	76.335.033,40	9,14%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2015	31.201.940,72	5,10%	0,00	0,00%	0,00	0,00%

Ano	8006-CERMSP	%	8007-CEI	%	8008-CENP	%
1997	7.958.356,51	3,39%	9.451.298,61	4,03%	115.700,32	0,05%
1998	2.162.462,14	1,52%	4.417.326,89	3,11%	14.996,00	0,01%
1999	3.449.956,13	3,94%	5.809.922,35	6,64%	3.740,00	0,00%
2000	3.456.064,27	1,34%	3.012.437,74	1,17%	31.032.196,5	12,07%
2001	8.299.545,40	2,48%	2.712.130,65	0,81%	25.004.420,8	7,46%
2002	6.421.380,16	2,96%	8.903.790,49	4,11%	9.288.236,56	4,28%
2003	9.958.024,62	3,62%	6.458.770,97	2,35%	6.845.434,00	2,49%
2004	8.561.177,21	4,40%	10.432.646,76	5,36%	38.798.674,0	19,93%
2005	13.203.753,46	4,67%	21.288.365,95	7,52%	8.528.890,34	3,01%
2006	46.085.684,97	11,21%	52.259.671,03	12,71%	10.152.553,9	2,47%
2007	11.177.716,09	3,25%	14.493.524,12	4,21%	40.891.680,2	11,87%
2008	2.191.497,40	0,72%	6.515.209,07	2,13%	1.943.257,01	0,63%
2009	37.849.388,15	7,13%	35.661.619,49	6,71%	3.820.760,00	0,72%
2010	51.623.388,06	7,51%	53.254.146,59	7,75%	1.017.131,61	0,15%
2011	59.532.103,92	7,91%	44.407.320,24	5,90%	546.481,76	0,07%

201 2	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
201 3	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
201 4	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
201 5	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%

Ano	8009-CGRH	%	8010-EFAP	%	8011-CGEB	%
199 7	94.152,50	0,04%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
199 8	10.934,00	0,01%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
199 9	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 0	43.372,90	0,02%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 1	72.796,79	0,02%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 2	234.268,80	0,11%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 3	108.794,00	0,04%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 4	404.887,01	0,21%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 5	228.400,00	0,08%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 6	262.264,00	0,06%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 7	24.219,48	0,01%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 8	271.914,90	0,09%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 9	38.228,64	0,01%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
201 0	632.681,07	0,09%	14.000.000,00	2,04%	0,00	0,00%
201 1	1.917.698,62	0,25%	215.886,79	0,03%	0,00	0,00%
201 2	2.186,00	0,00%	0,00	0,00%	908.145,00	0,15%
201 3	32.000,00	0,00%	0,00	0,00%	1.200.000,00	0,16%
201 4	0,00	0,00%	7.820,00	0,00%	3.126,58	0,00%
201 5	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%

Ano	8012-CIMA	%	8013-CISE	%	8014-COFI	%
199 7	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
199 8	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
199 9	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
200 0	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%

2001	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2002	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2003	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2004	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2005	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2006	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2007	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2008	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2009	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2010	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2011	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00	0,00%
2012	14.720.800,00	2,44%	510.328.219,30	84,66%	22.699.463,29	3,77%
2013	58.588.509,89	7,98%	364.382.426,83	49,63%	0,00	0,00%
2014	34.641.484,94	4,15%	425.594.632,17	50,98%	0,00	0,00%
2015	19.625.352,32	3,21%	376.558.201,62	61,50%	0,00	0,00%

8046-FDE	%	Total	%
641.697,37	0,27%	223.377.804,43	100,00%
84.206,93	0,06%	142.028.050,20	100,00%
19.135,83	0,02%	87.479.454,17	100,00%
24.334,76	0,01%	257.206.201,39	100,00%
175.026,61	0,05%	335.037.005,59	100,00%
222.023,70	0,10%	216.881.302,90	100,00%
189.970,41	0,07%	275.290.006,25	100,00%
246.698,25	0,13%	194.634.479,55	100,00%
1.051.529,34	0,37%	274.500.224,50	108,12%
321.004,96	0,08%	411.156.170,35	100,00%
242.269,49	0,07%	344.366.029,01	100,00%
7.009.904,28	2,29%	306.499.306,89	100,00%
6.004.865,53	1,13%	531.121.534,82	100,00%
14.462.665,25	2,10%	687.250.518,62	100,00%
457.686,71	0,06%	752.523.738,38	100,00%
2.337.176,31	0,39%	602.769.356,72	99,99%
26.380.380,48	3,59%	734.174.006,82	100,00%
298.271.668,68	35,73%	834.853.765,77	100,00%
184.863.089,40	30,19%	612.248.584,06	100,00%

Coordenadorias de implementação da política educacional da SEE.

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores nominais expressos em reais.
Legenda: 08001 ADM superior da secretaria e da sede, 08002 Conselhos Estadual de Educação CEE,

08003 Departamentos de Suprimento escolar, 08006 Coordenadorias de Ensino Região Metropolitana grande SP, 08007 Coordenadorias Ensino Interior, 08008 Coordenadorias de Estudos e normas pedagógicas, 08009 Coordenadorias Gestão e Recursos Humanos, 08010 Escolas de formação Paulo R. C. Souza (a partir de 2011 como UO), 08011 Coordenadorias de Gestão e Educação Básica, 08012 Coordenadorias de Informação, monitoramento e avaliação educacional, 08013 Coordenadorias de Infraestrutura e Serviços escolares, 08014 Coordenadorias de Orçamento e finanças, 08046 Fundações para o Desenvolvimento da Educação – FDE.

A coordenadoria de ADM Superior da Secretaria e da Sede concentrou a maior parte dos investimentos até 2012, quando os recursos para investimentos em “obras e instalações” são transferidos para a Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE).

Tabela 11-Despesas de Capital- 08001

08001ADM						
Ano	Obras e Instalações	% do Investimento da Coord.	Equipamentos/ MP	% do Investimento da Coord.	Trans. Municípios	%
1997	106.141.875,90	49,37%	97.591.444,97	45,39%	11.268.562,68	5,24%
1998	72.310.089,38	54,09%	24.736.691,60	18,50%	36.649.622,06	27,41%
1999	45.940.203,90	59,26%	4.074.951,80	5,26%	22.415.250,00	28,91%
2000	110.883.041,72	50,77%	88.004.474,76	40,29%	14.851.448,16	6,80%
2001	190.891.360,50	64,06%	62.441.172,74	20,95%	40.119.975,71	13,46%
2002	87.258.741,78	45,72%	31.169.278,92	16,33%	68.217.376,00	35,74%
2003	208.130.874,78	84,06%	28.286.584,81	11,42%	6.368.983,41	2,57%
2004	104.171.295,72	78,96%	19.513.912,88	14,79%	3.981.535,15	3,02%
2005	148.985.771,70	65,87%	69.331.508,78	30,65%	1.572.933,88	0,70%
2006	176.670.141,35	59,30%	109.220.191,48	36,66%	5.836.942,97	1,96%
2007	250.781.703,03	92,40%	18.002.875,71	6,63%	219.450,32	0,08%
2008	255.533.963,59	90,51%	12.486.730,67	4,42%	3.247.676,27	1,15%
2009	292.072.070,08	65,69%	152.287.064,32	34,25%	259.395,33	0,06%
2010	494.767.692,34	89,97%	51.810.216,95	9,42%	2.138.821,82	0,39%
2011	277.723.500,58	43,42%	319.119.848,32	49,89%	40.698.871,11	6,36%
2012	1.473.258,80	2,85%	46.356.232,61	89,54%	0,00	0,00%
2013	0,00	0,00%	281.764.659,13	99,36%	130.000,00	0,05%
2014	4.035.498,00	5,29%	69.464.224,76	91,00%	1.696.159,89	2,22%
2015	0,00	0,00%	31.200.628,52	100,00%	0,00	0,00%

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores nominais expressos em reais.
Legenda: 08001 ADM superior da secretaria e da sede. Legenda: MP= Material permanente.

Nos anos de 1998 e 2002, uma parte considerável dos investimentos da SEE é destinada diretamente aos municípios e, em 2000, 2008 e 2013, mais de 5% dos investimentos da coordenadoria foram destinados a Instituições privadas²¹. Em 2012, o dispêndio com Equipamentos e material permanente cresce percentualmente em

²¹ Esses dados não foram inseridos na tabela, pois são irregulares, não somando 1% na maior parte dos anos entre 1997-2015.

relação às obras, que aparecem nos investimentos da CISE e, a partir de 2013, consta nas despesas de capital da FDE. No período analisado, apenas as unidades orçamentárias 08001, 08007, 08013 e 08046 demonstram despesas de capital em “obras e instalações”. Veja-se o total de dispêndio com Obras e instalações:

Tabela 12-Dispêndio Despesas de capital-Investimento- Obras e Instalações

Despesas de Capital- Obras e Instalações			
Ano	Nominal	Deflacionado (2015)	% Variação Real
1997	106.141.875,90	410.247.273,10	
1998	72.310.089,38	259.502.854,37	-36,74%
1999	45.940.203,90	157.166.749,43	-39,44%
2000	110.883.041,72	351.244.172,88	123,49%
2001	190.891.360,50	573.162.556,00	63,18%
2002	87.258.741,78	242.367.727,03	-57,71%
2003	208.130.874,78	526.022.911,48	117,04%
2004	104.171.295,72	230.946.489,90	-56,10%
2005	149.538.411,40	307.536.949,07	33,16%
2006	177.165.141,06	338.933.385,01	10,21%
2007	250.810.019,48	449.693.424,40	32,68%
2008	258.255.731,59	435.191.090,97	-3,22%
2009	297.063.794,08	459.676.043,99	5,63%
2010	495.850.660,34	714.412.035,08	55,42%
2011	277.723.500,58	368.451.790,77	-48,43%
2012	166.168.086,11	203.557.543,90	-44,75%
2013	80.761.707,30	92.895.669,25	-54,36%
2014	548.040.842,36	589.691.946,38	534,79%
2015	367.116.791,14		

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores nominais expressos em reais. Valores deflacionados constantes 2015 a partir do deflator implícito do PIB-IBEGE.

Tabela 13-Despesas de Capital- Equipamentos e Material Permanente

Despesas de Capital- Equipamentos e MP			
Ano	Nominal	Deflacionado (2015)	% Variação Real
1997	116.594.231,26	450.646.505,24	
1998	32.984.131,83	118.371.812,73	-73,73%
1999	14.013.864,44	47.943.050,62	-59,50%
2000	126.766.176,75	401.557.174,21	737,57%
2001	99.324.942,77	298.228.992,26	-25,73%
2002	56.954.971,92	158.196.723,97	-46,95%
2003	55.783.889,90	140.986.310,70	-10,88%
2004	81.979.346,43	181.747.209,46	28,91%
2005	116.167.545,43	238.907.262,47	31,45%
2006	221.573.194,69	423.890.120,01	77,43%
2007	90.457.900,68	162.187.791,40	-61,74%
2008	27.843.374,50	46.919.340,18	-71,07%
2009	231.719.100,84	358.561.769,27	664,21%

2010	186.679.761,79	268.964.587,92	-24,99%
2011	428.563.527,97	568.569.094,83	111,39%
2012	121.510.338,13	148.851.362,30	-73,82%
2013	398.149.085,56	457.968.596,77	207,67%
2014	228.305.518,18	245.656.737,56	-46,36%
2015	174.876.679,80		

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores nominais expressos em reais. Valores deflacionados constantes 2015 a partir do deflator implícito do PIB-IBEGE

Os investimentos são muito irregulares demonstrando que houve pouco planejamento de longo prazo, mas se podem constatar duas situações; I) O processo de municipalização foi uma constante, pois além dos repasses dos Fundos (FUNDEF e FUNDEB), uma parte dos investimentos também foi destinada aos municípios para a realização de obras e compras de equipamentos e material permanente. II) O investimento em equipamentos e material permanente sempre esteve com valores próximos aos gastos com obras e instalações, retirando os anos de 2007 e 2008 e, em cinco anos, foi um dispêndio real maior que o destinado às obras.

Ao analisar os tipos de despesas de capital, dos investimentos em equipamentos e material permanente, percebe-se que a maior parte, com vista ao levantamento realizado pelo Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) junto à secretaria de educação, aproximadamente 90%, é referente a compras de tecnologia.

O material físico ou softwares são relacionados com o processo de gestão da pasta e da rede. Outro dado interessante é inerente às coordenadorias que visam aumentar o controle estatal sobre os servidores, as que possuem a maior parte dos investimentos em equipamentos e materiais permanentes, caso da 08008 (até 2011), da 08011 e 08012 entre 2012-15.

Tabela 14-Despesas de Capital das Coordenadorias com a função de conceber, implementar e avaliar as políticas educacionais

Ano	08008	% do total em despesas de capital-Investimentos	% dos Investimentos Equipamentos e material permanente
1997	115.700,32	0,05%	0,10%
1998	14.996,00	0,01%	0,05%
1999	3.740,00	0,00%	0,03%
2000	31.032.196,50	12,07%	24,48%
2001	25.004.420,85	7,46%	25,17%
2002	9.288.236,56	4,28%	16,31%
2003	6.845.434,00	2,49%	12,27%

2004	38.798.674,04	19,93%	47,33%
2005	8.628.980,34	3,05%	7,43%
2006	10.152.553,92	2,47%	4,58%
2007	40.891.680,21	11,87%	45,21%
2008	1.943.257,01	0,63%	6,98%
2009	3.820.760,00	0,72%	1,65%
2010	1.017.131,61	0,15%	0,54%
2011	546.481,76	0,07%	0,13%

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2011. Valores nominais expressos em reais. Elaborado pelo autor.

Tabela 15-Despesas de Capital das Coordenadorias com a função de conceber, implementar e avaliar as políticas educacionais

Ano	08011	% do total de investimentos	08012	% do total de investimentos	% dos inv. Com Equipamentos e Material permanente.
2012	908.145,00	0,15%	14.720.800,00	2,44%	12,86%
2013	1.200.000,00	0,16%	58.588.509,89	7,98%	15,02%
2014	3.126,58	0,00%	34.641.484,94	4,15%	15,17%
2015	0,00	0,00%	19.625.352,32	3,21%	11,22%

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 2012-2015. Valores nominais expressos em reais. Elaborado pelo autor.

Esses investimentos, concentrados em unidades orçamentárias com um viés de centralização das concepções educacionais, curriculares e introdutoras de métodos avaliativos, demonstram que a SEE priorizou o controlar os servidores do QM ao invés de construir uma política de formação, mesmo que uma formação continuada enviesada com suas premissas de “habilidades e competências”. Os investimentos na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) são quase inexistentes, veja-se:

Tabela 16-dispêndios Despesas de Capitais EFAP

Ano	08010	% do total de investimentos	% dos inv. Com Equipamentos e Material permanente.
2010	14.000.000,00	2,04%	7,50%
2011	215.886,79	0,03%	0,05%
2012	0,00	0,00%	0,00%
2013	0,00	0,00%	0,00%
2014	7.820,00	0,00%	0,00%
2015	0,00	0,00%	0,00%

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo. Valores nominais expressos em reais. Elaborado pelo autor

As despesas são apenas aplicadas em “equipamentos e materiais permanentes”, além disso, só houve investimentos no ano de criação da EFAP, depois disso não há investimentos e as despesas correntes irão diminuir mais de 70% no período (como se verificará nos tópicos de cada coordenadoria). Nesse sentido, foi construída toda uma rede de formação continuada virtual, com cursos formulados por terceiros (verifica-se nas despesas correntes a contratação desses serviços) que poderiam produzir pouco efeito sobre a má formação inicial.

Analisa-se as ementas dos cursos ofertados pela EFAP e adiante demonstra-se que são cursos que reproduzem a política da SEE, mas pouco profundos, de curta duração e utilizando as necessidades de horas em cursos de aperfeiçoamento na progressão da carreira como um chamariz aos docentes. Claramente, pode-se classificar sobre os aspectos do investimento e do alcance, como pífia à política de formação da secretaria de educação.

O impacto maior da análise dos dados de “Despesa de capital” é verificar sua inconstância e uma pequena diferença, na maior parte, entre duas aplicações que *a priori* pensa-se estarem distantes, pois as despesas com obras e instalações são notadamente mais volumosas em relação aos equipamentos, principalmente porque não se está falando de uma rede de ensino técnico, cuja demanda de equipamentos tecnológicos seria maior. Impressionam os dispêndios em investimentos com a tecnologia, pois confirmam que aspectos mais marcantes da política educacional da SEE, no período analisado, foram as crenças de que uma educação digital com a presença da tecnologia constitui-se finalidade e não meios no processo de aprendizagem.

Por todo o sítio eletrônico da secretaria, podem-se ver menções da “missão” de uma “escola com tecnologia”, da “educação digital” ou da necessidade de investir nas TIC - tecnologias de Informação e comunicação - para o jovem estudante, que busca sua “autonomia” e organizar seu “projeto de vida”. É obvio que a tecnologia não é neutra e as formas de apropriação do que seria e a quem serviria essa “educação digital” permite refletir a esse respeito.

Segundo Moraes (1996), o projeto neoliberal e o fetiche da tecnologia caminham juntos e são parte de um projeto desagregador dos indivíduos das suas comunidades, essa potência das TICs é inflada em discursos como as que se encontram nos sítios eletrônicos das coordenadorias e das entidades vinculadas à

SEE. Não se irá adentrar na seara do debate sobre as tendências neoliberais e das TICs, mas cabe problematizar esse discurso e essas despesas de capital.

Parece que elas estão muito mais a serviço de uma política de controle da SEE do que chegando às escolas em forma de laboratórios, computadores e acesso permanente à rede mundial de computadores. Porém, é possível supor pelos dados levantados que existe um aumento no investimento interno, as despesas na criação de uma rede de intranet que possibilita controlar as unidades escolares a partir das coordenadorias na sede da SEE. Esses investimentos chamam a atenção.

Para ilustrar melhor essa irregularidade dos investimentos, disponibiliza-se um gráfico para a visualização dessas oscilações. Quase sempre quando o investimento em equipamentos cresce, em obras diminui, e ocorre o inverso, quando obras crescem, diminuem os investimentos em equipamentos.

Gráfico 1- Despesas de Capital entre 1997-2015

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

Segue agora como se comportam os dispêndios de “despesas correntes” da SEE-SP na série. Para essa análise, preferiu-se dividir cada unidade orçamentária em um tópico próprio, para poder descrever minimamente as funções de cada uma delas.

Em momentos oportunos, fazem-se relações entre os dispêndios encontrados e finaliza-se o capítulo com uma breve síntese do orçamento.

2. 4 Despesas correntes por Unidade Orçamentária

As Unidades Orçamentárias (UO) que compõem o orçamento da SEE-SP são as seguintes:

08001 ADM Superior da Secretaria e da Sede (ADM).

08002 Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

08003 Departamentos de Suprimento escolar (DSE).

08006 Coordenadorias de Ensino Região Metropolitana grande SP (CERMGSP).

08007 Coordenadorias de Ensino Interior (CEI).

08008 Coordenadorias de Estudos e normas Pedagógicas (CENP).

08009 Coordenadorias Gestão e Recursos Humanos (CGRH).

08010 Escolas de formação Paulo R. C. Souza (EFAP)²²

08011 Coordenadorias de Gestão e Educação Básica (CGEB)²³

08012 Coordenadorias de Informação, monitoramento e avaliação educacional (CIMA).

08013 Coordenadorias de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE).

08014 Coordenadorias de Orçamento e Finanças (COFI)

08046 Fundações para o Desenvolvimento da Educação (FDE)

Realiza-se uma pequena introdução sobre as funções atribuídas a cada uma delas e exploram-se os dados das despesas correntes.

2.4.1 ADM superior da secretaria e da Sede (08001)

As atribuições da UO 08001 de forma geral são a centralização administrativa e das despesas com recursos como: Material de consumo, transferência de recursos para municípios, despesas com serviços de limpeza e vigilância terceirizados,

²² A partir de 2010 aparece nos Balanços Gerais do Estado de São Paulo como unidade Orçamentária, depois de sua criação via decreto.

²³ As UO CGEB, CIMA, CISE e COFI são frutos da reestruturação da secretaria a partir do decreto 57.141 /2011 e aparecem nos balanços Gerais do Estado a partir de 2012.

investimentos em obras, instalações, equipamentos e material permanente e pagamento do quadro de servidores vinculado a ela. Cabe ressaltar que os inativos serão “incorporados” as despesas correntes da coordenadoria no ano de 1998, quando mais de 85% das despesas correntes são para pagamento de inativos.

Entre 1998-2012, a ADM diminuiu a relação percentual de pagamento dos inativos, agregando os repasses de verbas para os municípios, como se vê no recorte, o número de matrículas na rede estadual diminui, os repasses para os municípios aumentaram. Sendo assim, entre 1998-2012, enquanto as despesas correntes com “pessoal” foram reduzidas, as transferências para os municípios aumentaram.

Tabela 17-% de despesas correntes com pessoal e transferências aos Municípios na UO 08001

Ano	Pessoal	% do total das despesas correntes	Transferências aos municípios	% do total das despesas correntes
1997	157.395.417,03	32,97%	1.162.827,49	0,06%
1998	1.841.648.439,14	85,18%	116.567.332,93	1,50%
1999	1.970.352.048,60	85,17%	119.271.007,38	1,51%
2000	1.983.410.573,35	79,17%	194.121.535,78	2,45%
2001	2.024.652.398,54	72,87%	269.362.701,44	3,23%
2002	2.177.591.406,04	66,44%	697.521.692,02	7,66%
2003	2.254.576.860,25	58,66%	981.043.568,48	10,10%
2004	2.397.239.825,54	60,80%	847.309.552,03	9,69%
2005	2.728.982.912,94	61,46%	922.282.795,99	10,10%
2006	2.998.982.863,66	60,09%	1.137.379.686,49	11,91%
2007	2.705.529.952,06	54,69%	1.309.504.382,34	14,76%
2008	2.390.147.174,00	42,22%	1.904.505.345,70	19,96%
2009	2.619.017.776,69	43,85%	2.337.186.085,11	25,29%
2010	2.566.292.180,21	36,02%	3.137.669.514,03	30,57%
2011	2.933.707.812,99	35,23%	3.364.489.871,21	30,45%
2012	13.811.580.594,60	88,83%	311.552.318,23	1,64%
2013	15.545.915.431,42	88,48%	394.177.189,62	1,95%
2014	16.626.761.179,88	87,28%	466.187.161,54	2,27%
2015	18.199.995.107,49	88,18%	523.867.229,33	2,54%

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores nominais expressos em reais. Elaborado pelo autor

Percebe-se que as transferências para os municípios crescem no período e as despesas com pessoal caem até o ano de 2011, quando com a reestruturação da SEE as despesas com pessoal, principalmente com o QM, são centralizadas na coordenadoria 08001 e as transferências municipais ficam a cargo da COFI.

Tabela 18-Valor Total das Transferências aos Municípios nas Despesas Correntes

Ano	Transferências aos municípios	% sobre total do orçamento	Deflacionado (2015)	% Variação em relação ao ano anterior
1997	50.936.391,48	1,44%	196.873.435,00	
1998	184.597.432,42	3,31%	662.474.089,47	236,50%
1999	188.931.870,91	3,18%	646.357.775,85	-2,43%
2000	267.253.045,18	3,92%	846.577.378,71	30,98%
2001	341.573.918,00	4,56%	1.025.595.812,15	21,15%
2002	765.828.564,57	9,30%	2.127.146.515,13	107,41%
2003	1.051.482.614,48	11,20%	2.657.481.485,25	24,93%
2004	960.217.448,26	9,90%	2.128.790.351,39	-19,89%
2005	1.065.438.426,66	9,82%	2.191.153.965,65	2,93%
2006	1.277.032.587,69	10,45%	2.443.082.059,65	11,50%
2007	1.548.955.278,53	11,81%	2.777.221.599,38	13,68%
2008	1.975.279.709,32	12,95%	3.328.577.168,01	19,85%
2009	2.633.371.642,52	16,47%	4.074.875.104,63	22,42%
2010	3.475.318.279,37	18,41%	5.007.171.318,11	22,88%
2011	3.857.141.338,82	18,11%	5.117.214.173,70	2,20%
2012	4.438.284.295,25	19,99%	5.436.942.023,16	6,25%
2013	5.014.291.939,50	19,71%	5.767.659.217,66	6,08%
2014	5.007.495.442,88	18,77%	5.388.065.096,54	-6,58%
2015	5.952.454.341,66	20,84%	5.952.454.341,66	10,47%

Período das Transferências aos Municípios alocadas na COFI

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores nominais expressos em reais. Valores deflacionados constantes de 2015- Deflator do PIB-IBEGE de 2015 Elaborado pelo autor.

Verifica-se que, apenas em três anos, durante o recorte da série, os repasses aos municípios recuaram em relação ao ano anterior. O processo de municipalização fica evidente no crescimento praticamente constante das transferências, na política da SEE que priorizava o ensino Médio e na redução de matrículas no Ensino Fundamental, da qual se tratará no próximo capítulo.

Veja-se agora o caso dos inativos. A tabela abaixo apresenta a relação entre o total despendido em despesas correntes para a UO 08001 e o orçamento, além da relação da função “pessoal e encargos sociais”.

Tabela 19-Dispêndios de Despesa correntes da UO 08001 em relação ao Orçamento total e as despesas diretas com pessoal

% de dispêndio 08001 em relação ao orçamento	% pessoal e encargos sociais
14,31%	1997
39,55%	1998
39,28%	1999
38,07%	2000

38,68%	2001	72,68%
40,69%	2002	66,44%
43,51%	2003	58,66%
43,49%	2004	60,80%
41,81%	2005	61,46%
42,05%	2006	60,09%
38,55%	2007	54,69%
37,70%	2008	42,22%
39,78%	2009	43,85%
38,97%	2010	36,02%
40,36%	2011	35,23%
71,66%	2012	88,83%
69,70%	2013	88,48%
70,12%	2014	87,28%
70,39%	2015	87,45%

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015.

Primeiro, chama a atenção o aumento de 320% nos repasses para a coordenadoria entre os anos de 1997-1998. Pode-se identificar que isso se refere à inclusão dos inativos da Secretaria da Educação no orçamento da SEE.

Nesse sentido, tanto o crescimento do orçamento total como o aumento do repasse para a unidade orçamentária 08001 são frutos de uma manobra contábil. Os valores repassados à coordenadoria se mantêm estáveis no período entre 1998-2011, em média representando 40% do orçamento da SEE.

Porém, no mesmo período, os valores destinados aos inativos diminuem percentualmente. Pode-se averiguar que essa diferença está relacionada com um aumento nas transferências aos municípios (como analisado acima) e as aplicações diretas (custeio). Interessante notar que a inclusão dos inativos atingiu diretamente os investimentos da SEE.

Na tabela abaixo, pode-se perceber que a inclusão dos inativos foi seguida de uma redução enorme na participação dos investimentos na UO, que passaram de 45% do total para apenas 4,49%. Mesmo que o investimento tenha se recuperado ao longo do período estudado, ao menos até 2011, ele nunca mais chegou aos níveis de 1997, subentendendo-se que com essa manobra contábil a SEE se desobrigou às despesas de capital.

Tabela 20-Relação dispêndio em despesas correntes totais para UO 08001 e valores destinados a despesas de capital (investimentos)

Despesas de Capital % na UO 08001	
%	Ano
45,03%	1997
4,49%	1998
2,16%	1999
7,94%	2000
9,12%	2001
5,82%	2002
6,44%	2003
3,35%	2004
5,14%	2005
5,97%	2006
5,49%	2007
4,99%	2008
4,99%	2009
7,72%	2010
7,68%	2011
0,33%	2012
1,61%	2013
0,40%	2014
0,15%	2015

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 1997-2015.

Existe uma grande redução nos investimentos na UO 08001 após 2011. Isso se explica pela reorganização administrativa da secretaria a partir do decreto 57.141/2011 que destinou à CISE e à FDE a execução de demandas referentes à infraestrutura da rede escolar e retirou despesas de capital de outras unidades orçamentárias.

2.4.2 CEE-SP (08002)

A segunda unidade orçamentária sobre a qual se debruçou foi o “Conselho Estadual de Educação” (08002). O CEE é um órgão vinculado à SEE que tem funções normativas, consultivas e deliberativas. Os seus atos são em forma de indicações, deliberações e pareceres. As indicações versam sobre uma posição doutrinária do CEE em relação à política educacional do Estado, segundo o sítio eletrônico do CEE, por meio das indicações, “o Conselho realiza sua vocação pedagógica de instituição normativa.”

As deliberações são decisões com função normativas, enquanto os pareceres são uma opinião do CEE sobre matérias de competência da Comissão permanente. Vejam-se no quadro abaixo as atividades do CEE no período analisado:

Tabela 21-Atividade do CEE-SP entre 1995-2015

ano	Pareceres	Indicações	Deliberações
1995	842	12	16
1996	540	12	12
1997	612	23	24
1998	649	14	19
1999	694	5	11
2000	438	5	11
2001	375	6	10
2002	655	5	6
2003	477	3	11
2004	335	2	7
2005	416	2	9
2006	305	2	8
2007	411	1	8
2008	598	2	9
2009	484	1	14
2010	529	4	8
2011	468	0	7
2012	535	0	5
2013	490	2	8
2014	428	0	8
2015	573	4	6

Fonte: Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gob.br>> Acesso em 10 jan. 2019.

A partir da tabela, vislumbra-se que entre 1995-1999 o conselho abarcou uma função maior de legislador, subentendendo-se que foi um momento de modificações na política, tanto administrativo-organizacional como das diretrizes pedagógicas. Após o ano 2000, o conselho tomou menos decisões deliberativas e indicou menos suas posições doutrinárias.

Sobremaneira a posição do Conselho e dos conselheiros foi de apoio às medidas implementadas pela SEE em relação à implementação do currículo do Estado e da normalização avaliativa. No que tange ao dispêndio orçamentário, algumas anormalidades nos valores incitaram a buscar maior detalhadamente dos dados.

Como expresso na tabela abaixo, o aumento das despesas correntes do CEE nos anos de 2008, 2009 e 2012 estiveram fora dos padrões de repasse ao conselho.

Tabela 22-Variação no dispêndio orçamentário para UO 08002- Conselho Estadual de Educação

Crescimento real em relação ao ano anterior		
	ano	C. R. A. Or. SEE
7,57%	1998	46,26%
-3,07%	1999	1,77%
-0,19%	2000	6,01%
-7,86%	2001	4,22%
0,84%	2002	1,76%
-6,94%	2003	3,73%
-13,08%	2004	-9,34%
1,35%	2005	3,71%
-2,35%	2006	4,78%
8,39%	2007	0,59%
14,31%	2008	9,26%
22,57%	2009	-3,71%
-9,14%	2010	9,94%
-5,49%	2011	3,89%
134,22%	2012	-3,75%
-45,54%	2013	7,59%
-1,61%	2014	-1,91%
12,37%	2015	-0,48%

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Legenda C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or=Orçamento. Valores deflacionados (deflator do PIB-IBGE) constantes de 2015.

Nesses três anos, verifica-se em comum a contratação de empresa de consultoria; porém, em 2012, o valor dessa contratação foi de 2.593.550,00 de reais, ou seja, valor maior do que todo o dispêndio do ano anterior. Enquanto as despesas correntes com pessoal e encargos sociais representaram 75% do total dispêndio no CEE, sendo praticamente constantes no recorte estudado, ressaltando esses três anos em que ocorreram as consultorias. Quando questionamos o CEE sobre essa despesa com consultoria fomos informados que a entidade contratada foi a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) e o serviço contratado o desenvolvimento de um “Programa de avaliação em processos de credenciamento de instituições e autorização de novos cursos e habilitações, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e habilitações – PROSUPERIOR”. Volta-se mais adiante para tratar dessas despesas, haja vista que encontramos contratos de consultorias em outras unidades orçamentárias.

2.4.3 Departamentos de suprimento escolar (08003)

Essa UO visa basicamente suprir a secretaria em suas aquisições planejadas para as unidades escolares (REDE) nesse período até 2011, quando é reorganizada. A média das despesas correntes com Material de consumo em relação ao total despendido foi de 95%, nunca foi maior de 96% e nunca menor que 94,5%. Essas despesas com materiais de consumo são categorizadas em: a) Transferências para Municípios (Custeio) e b) material consumo SEE. Nesse sentido, existe um repasse para os municípios que, segundo a SEE²⁴, não são despesas vinculadas aos fundos de desenvolvimento da educação, mas repasses do processo de municipalização classificadas como “transferências voluntárias específicas”.

Vejam-se quais são os volumes desses repasses.

Tabela 23--Despesas correntes com Material de consumo

Ano	Material de Consumo			
	SEE	% do total das despesas correntes	Transferência aos municípios	% do total das despesas correntes
1997	40.203.040,91	44,83%	46.665.256,99	52,04%
1998	42.937.756,74	51,57%	36.786.032,22	44,18%
1999	36.960.362,57	46,56%	38.336.740,53	48,30%
2000	38.513.719,79	50,34%	33.842.688,00	44,23%
2001	52.316.039,87	58,93%	31.975.513,98	36,02%
2002	53.188.343,03	62,00%	27.325.665,60	31,85%
2003	70.699.429,59	69,66%	25.208.646,00	24,84%
2004	82.131.716,31	74,06%	23.330.052,00	21,04%
2005	84.642.380,94	68,55%	33.242.952,00	26,92%
2006	113.611.683,71	68,51%	45.856.452,00	27,65%
2007	119.647.569,44	65,53%	55.861.826,00	30,59%
2008	119.382.024,50	65,95%	55.502.586,50	30,66%
2009	144.413.053,31	65,06%	68.774.329,00	30,98%
2010	156.503.163,31	57,56%	105.734.708,00	38,89%
2011	214.578.947,09	46,53%	228.847.080,75	49,62%

Fonte: Balanço geral do estado de São Paulo 1997-2015. Valores nominais expressos em reais.

Os repasses aos municípios diminuem de 1997-2004 e voltam a subir entre 2004-2011. Após 2011, esses repasses são transferidos para a CISE. Esses valores continuam crescendo até 2014 quando recuam. Veja-se:

²⁴ Resposta do questionamento realizado por meio do SIC 69222194718.

Tabela 24-Valores despesas correntes transferidas aos municípios para custeio de material de consumo

Ano	Transferências Municípios (custeio)
2011	
2012	R\$ 430.840.202,71
2013	R\$ 489.500.988,64
2014	R\$ 286.489.169,41
2015	R\$ 277.926.524,44

Fonte: Balanço geral do estado de São Paulo 2012-2015. Valores nominais expressos em reais.

Compreende-se que o processo de municipalização é incentivado pela SEE e que para se poder calcular os dispêndios por aluno e o custo-aluno da rede estadual, devem-se retirar as transferências aos municípios. Especificamente no DSE, as despesas correntes são destinadas aos materiais de consumo, como demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 25-Dinâmica das despesas correntes UO 08003

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado - Val. 2015	Variação ano anterior	
				C. R. A. Or.
1997	R\$ 89.674.784,08	346.600.578,92		-11,58%
1998	R\$ 83.263.594,85	298.812.250,32	-13,79%	46,26%
1999	R\$ 79.380.339,00	271.569.318,16	-9,12%	1,77%
2000	R\$ 76.512.359,82	242.368.175,72	-10,75%	6,01%
2001	R\$ 88.773.218,43	266.546.818,29	9,98%	4,22%
2002	R\$ 85.785.772,27	238.276.443,29	-10,61%	1,76%
2003	R\$ 101.487.888,62	256.497.046,43	7,65%	3,73%
2004	R\$ 110.892.059,67	245.846.341,47	-4,15%	-9,34%
2005	R\$ 123.480.841,33	253.947.603,53	3,30%	3,71%
2006	R\$ 165.843.852,26	317.274.707,06	24,94%	4,78%
2007	R\$ 182.588.116,76	327.373.984,70	3,18%	0,59%
2008	R\$ 181.012.574,31	305.027.343,28	-6,83%	9,26%
2009	R\$ 221.983.108,72	343.496.310,50	12,61%	-3,71%
2010	R\$ 271.909.720,76	391.762.263,33	14,05%	9,94%
2011	R\$ 461.196.369,64	611.862.618,52	56,18%	3,89%

Fonte: Balanço geral do estado de São Paulo 1997-2015. Valores deflacionados (deflator do PIB-IBGE) constantes de 2015. Legenda C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or=Orçamento.

Houve um crescimento acentuado em 2006 e 2011 e os dados apontam que isso se deve ao aumento no dispêndio com material de consumo na rede estadual.

2.4.4 Coordenadorias de Ensino Região Metropolitana grande SP (08006)

Basicamente, a Coordenadoria de ensino da região Metropolitana e Grande São Paulo aglutina os valores referente ao pagamento de servidores alocados nas unidades escolares com sua jurisdição, mais despesas correntes com materiais de consumo e com serviços de terceiros.

Veja-se a dinâmica dos dispêndios nesse UO:

Tabela 26-Despesas totais da UO 08006

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	%Variação ano anterior	C. R. A. Or.	% Pessoal e Encargos Sociais
1997	1.182.521.008,90	4.570.543.107,24		-11,58%	92,58%
1998	1.376.810.295,41	4.941.028.349,49	8,11%	46,26%	94,74%
1999	1.594.351.974,82	5.454.462.454,69	10,39%	1,77%	85,09%
2000	1.743.618.244,24	5.523.258.908,76	1,26%	6,01%	88,58%
2001	1.861.786.822,80	5.590.124.620,06	1,21%	4,22%	91,39%
2002	2.054.008.939,09	5.705.164.522,41	2,06%	1,76%	91,29%
2003	2.196.854.655,73	5.552.255.922,25	-2,68%	3,73%	89,81%
2004	2.320.362.026,84	5.144.214.264,60	-7,35%	-9,34%	91,56%
2005	2.744.514.880,12	5.644.300.517,87	9,72%	3,71%	86,41%
2006	2.994.521.119,31	5.728.797.287,06	1,50%	4,78%	88,37%
2007	3.467.351.104,45	6.216.836.930,92	8,52%	0,59%	87,15%
2008	4.148.390.280,24	6.990.522.458,99	12,45%	9,26%	87,89%
2009	4.212.067.793,56	6.517.747.025,85	-6,76%	-3,71%	87,07%
2010	4.876.951.197,24	7.026.616.899,98	7,81%	9,94%	85,70%
2011	5.273.665.766,41	6.996.496.844,86	-0,43%	3,89%	88,36%

Fonte: Balanço geral do estado de São Paulo 1997-2015. Valores deflacionados (deflator do PIB-IBGE) constantes de 2015. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or=Orçamento: Valores expressos em reais.

Pode-se perceber que a maior parte das despesas correntes são destinadas para “pessoal e encargos sociais”, atingindo seu máximo no ano de 1998 (94,74%) e sua menor participação em 1999 (85,09%). Essa diferença entre os anos de 1998-99 deve-se ao aumento com dispêndio de “aplicações diretas” referentes aos serviços de utilidade pública que variaram positivamente em 4,5 vezes, aproximadamente, em relação ao dispêndio do ano anterior, passando de R\$ 16.995.504,63 (1998) para 75.852.604,61 (1999).

Comparando o Balanço Geral do Estado de 1998-99 nos relatórios da SEE, identifica-se um grande crescimento nas despesas correntes com “utilidade pública” somente nas coordenadorias de ensino, CERMIGSP e CEI. Esses valores irão manter-se oscilando dentro da média das despesas dessas duas coordenadorias nos anos posteriores.

Questionada desse aumento repentino, a Secretaria informou que as despesas com utilidade pública nos exercícios de 1995-97 passaram por litígio entre os municípios e o Estado e um acordo em 1999 fez que o Estado assumisse as despesas com “utilidade pública” dos imóveis cedidos no processo de municipalização nesse período. Essas despesas aparecem no orçamento de 1999 como “despesas de exercícios anteriores” e somam, nas duas coordenadorias, mais de R\$ 200.000.000,00. Essas despesas com exercício anteriores acarretam o aumento maior que 10% das verbas destinadas à CERMGSP.

Esse valor destinado para as “aplicações diretas” diminuiu nos anos subsequentes e só voltou a ter participação semelhante no ano de 2010. Assim sendo, pode-se perceber uma tendência de queda, mesmo em pequena escala, na participação dos salários destinados aos servidores e uma pequena recuperação das despesas em aplicações diretas.

Provavelmente essa queda das despesas com pessoal esteja ligada à terceirização dos serviços de limpeza, vigilância e outros serviços de terceiros. Em 1997, não existe nenhum dispêndio relativo ao pagamento de terceirizadas, que começam em 1998 com pequena participação no dispêndio total, apenas 0,02% e se mantêm assim até 2007.

A partir de 2008, a participação das despesas com terceirizados cresceu atingindo 0,60% (2008), 1,62%(2009), 1,94%(2010) e 2,50% (2011). Depois de 2011 essas despesas com terceirizados ficaram a cargo da UO 08001.

2.4.5 Coordenadorias Ensino Interior (08007)

A Coordenadoria de Ensino do Interior tem a mesma função da coordenadoria da região metropolitana e grande São Paulo com jurisdição na rede estadual fora da capital e região metropolitana.

Tabela 27-Despesas correntes na UO 08007

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	% Variação ano anterior	C. R. A. Or.	% Pessoal e Encargos Sociais
1997	1.544.163.471,54	5.968.321.626,58		-11,58%	93,60%
1998	1.798.468.773,54	6.454.255.335,95	8,14%	46,26%	92,36%

1999	1.864.679.303,93	6.379.283.504,49	-1,16%	1,77%	88,56%
2000	2.088.973.586,51	6.617.240.906,94	3,73%	6,01%	91,50%
2001	2.285.798.872,21	6.863.245.778,50	3,72%	4,22%	91,98%
2002	2.457.670.701,17	6.826.365.467,67	-0,54%	1,76%	91,48%
2003	2.575.894.289,07	6.510.227.831,54	-4,63%	3,73%	90,59%
2004	2.807.579.524,73	6.224.369.504,87	-4,39%	-9,34%	89,98%
2005	3.167.643.273,75	6.514.495.767,52	4,66%	3,71%	86,60%
2006	3.580.093.629,50	6.849.051.936,83	5,14%	4,78%	84,95%
2007	4.037.563.600,82	7.239.207.610,77	5,70%	0,59%	86,26%
2008	4.657.451.676,22	7.848.350.406,99	8,41%	9,26%	88,57%
2009	4.701.823.117,04	7.275.593.636,93	-7,30%	-3,71%	87,34%
2010	5.387.273.421,46	7.761.879.284,23	6,68%	9,94%	87,21%
2011	5.941.712.747,34	7.882.785.206,94	1,56%	3,89%	88,00%

Fonte: Balanço geral do estado de São Paulo. Valores deflacionados (deflator do PIB-IBGE) constantes de 2015. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or=Orçamento.

Novamente as despesas correntes com pessoal representam a maior parte dos dispêndios da coordenadoria, sendo 1997 o maior percentual (93,60%) e 2006 o menor (84,95%).

No caso da UO 08007, o valor repassado aos serviços terceirizados com limpeza, segurança e outras atividade-meio apresenta uma dinâmica parecida com a da UO08006, seus primeiros registros datam de 1998 e só têm alguma significância a partir de 2008, quando atingem 0,43% do total de dispêndio da UO. Os valores com terceiros aumentam nos anos subsequentes sendo 1% (2009), 1,2% (2010) e 1,42%(2011), são menores que na Coordenadoria da região metropolitana. O que melhor explica essa pequena redução na participação das despesas com pessoal na UO 08007 são repasses para instituições privadas.

Nas duas UO 08006 e 08007, alguns valores transferidos para as “Instituições Privadas sem Fins lucrativos”²⁵ são relevantes, principalmente na Coordenadoria do Interior. Eles aparecem a partir de 2005 e aumentam significativamente no período, veja-se a tabela a seguir:

²⁵ Essas instituições atendem principalmente alunos de inclusão. A lista com todas as instituições está no anexo I.

Tabela 28-Transferências em despesas correntes na UO 08006 para Instituições Privadas

Ano	Transferências Instituições Privadas	% em relação Total UO	Variação das transferências ano anterior.	Variação nas despesas correntes UO	Variação do Orçamento da SEE
1997	Não houve	-	-	-	-
1998	Não houve	-	-	-	-
1999	Não houve	-	-	-	-
2000	Não houve	-	-	-	-
2001	Não houve	-	-	-	-
2002	Não houve	-	-	-	-
2003	Não houve	-	-	-	-
2004	Não houve	-	-	-	-
2005	5.077.074,00	0,18%			
2006	5.748.084,00	0,19%	5,32%	1,50%	4,78%
2007	6.556.177,98	0,19%	6,90%	8,52%	0,59%
2008	6.582.391,03	0,16%	-5,64%	12,45%	9,26%
2009	8.502.443,30	0,20%	18,61%	-6,76%	-3,71%
2010	9.462.685,15	0,19%	3,63%	7,81%	9,94%
2011	11.337.201,51	0,21%	10,32%	-0,43%	3,89%

Fonte: Balanço geral do Estado 1997-2015. Valores das transferências nominais não deflacionados.
Legenda: UO= unidade orçamentária.

Tabela 29-Transferências em despesas correntes na UO 08007 para Instituições Privadas

Ano	Transferências Instituições Privadas	% em relação Total UO	Variação das transferências ano anterior	Variação nas despesas correntes UO	Variação do Orçamento da SEE
1997	Não houve	-	-	-	-
1998	Não houve	-	-	-	-
1999	Não houve	-	-	-	-
2000	Não houve	-	-	-	-
2001	Não houve	-	-	-	-
2002	Não houve	-	-	-	-
2003	Não houve	-	-	-	-
2004	Não houve	-	-	-	-
2005	49.214.709,00	1,55%			
2006	55.319.163,93	1,55%	4,56%	1,50%	4,78%
2007	58.844.413,09	1,46%	-0,31%	8,52%	0,59%
2008	58.269.856,70	1,25%	-6,93%	12,45%	9,26%
2009	66.385.604,72	1,41%	4,62%	-6,76%	-3,71%
2010	70.670.982,39	1,31%	-0,88%	7,81%	9,94%
2011	76.574.398,37	1,29%	-0,23%	-0,43%	3,89%

Fonte: Balanço geral do Estado 1997-2015. Valores das transferências nominais não deflacionados.
Legenda: UO= unidade orçamentária.

No caso da UO 08007, essas transferências chegaram a representar mais de 1.5% do total do dispêndio total. Quando se questiona a secretaria sobre essas transferências, recebe-se como justificativa as transferências para as instituições que poderiam receber alunos com necessidades especiais a partir dos mecanismos legais e da indicação do Ministério Público Federal.

Não compete a esta pesquisa o debate sobre a inclusão, mas sobre os aspectos orçamentários pode-se arguir que o Estado não estava preparado para receber os novos alunos e “comprou” essas vagas da rede privada, principalmente de ONGs. A relação entre ONGs e OSCIPs com o poder público sempre é muito delicada, seja pela facilidade em desvio de função ou pela falta de transparência²⁶. É tangível pensar que essas fatias do ensino são economicamente rentáveis, pois, como o número de alunos é pequeno, as vagas são compradas pelo valor de mercado, não pelo repasse do custo-aluno médio da secretaria. Entre 2012-2015 esses repasses estiveram a cargo da CGEB.

Tabela 30- Valores repassados para Instituições Privadas sem Fins lucrativos (2012-2015)

Ano	Transferência para Instituições Privadas Sem Fins lucrativos
2012	139.889.255,88
2013	132.145.661,87
2014	128.592.016,72
2015	106.289.825,91

Fonte: Coordenadoria de Orçamento e Finanças. Relatório de pagamentos 2002-2015.

Mas, outros dados chamam atenção, encontram-se mais despesas correntes com “outros serviços de terceiros- pessoa jurídica” e estão relacionados aos alunos especiais. Nesse caso a compra de vagas em instituições privadas com fins lucrativos para o atendimento de alunos autistas. Trataremos desse assunto no subtópico da CGEB.

²⁶ Sabe-se que existem ONGs e OSCIPs com papel fundamental e com gestão transparente, mas os mecanismos de controle e transparência do Estado não se aplicam na totalidade nessas instituições.

2.4.6 Coordenadorias de Estudos e normas pedagógicas (08008)

A CENP constituía até 2011 o núcleo de estudos, desenvolvimentos de projetos e implementação de normas pedagógicas para a rede. Foi parte de suas ações a construção e efetuação do currículo do Estado, do “material de apoio”, ambos em 2008, do IDESP e do Ranking de aproveitamento por unidade escolar. Em outras palavras, as decisões sobre a política educacional que a SEE levaria a cabo passava pela CENP e a partir de suas considerações eram aplicadas na rede estadual.

Para o presente estudo, essa coordenadoria é peça chave, pois entre outros aspectos, ela define toda política pedagógica da secretaria, em consonância com as diretrizes do governo, e submete-se aos servidores, principalmente aos docentes, afastando as decisões sobre conteúdos, métodos e concepções pedagógicas das unidades escolares, como preconizado na LDB (1996).

Foi de grande valia, para confirmar as hipóteses iniciais, observar o comportamento do dispêndio orçamentário da CENP e articular esses dados com outros dados orçamentários e da política da SEE. Veja-se:

Tabela 31-Dispêndio total em despesas correntes na UO 08008

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	%Variação ano anterior	C. R. A. Or.
1997	3.623.219,70	14.004.048,72		-11,58%
1998	3.610.177,55	12.956.025,74	-7,48%	46,26%
1999	3.319.547,18	11.356.554,73	-12,35%	1,77%
2000	132.453.602,78	419.573.231,68	3594,55%	6,01%
2001	132.208.970,32	396.965.222,30	-5,39%	4,22%
2002	137.819.243,04	382.803.327,16	-3,57%	1,76%
2003	56.383.624,04	142.502.058,42	-62,77%	3,73%
2004	114.297.083,44	253.395.237,57	77,82%	-9,34%
2005	90.547.313,93	186.217.336,48	-26,51%	3,71%
2006	68.071.087,21	130.226.318,07	-30,07%	4,78%
2007	126.707.565,26	227.182.147,81	74,45%	0,59%
2008	292.211.903,45	492.411.209,13	116,75%	9,26%
2009	333.424.959,75	515.941.254,10	4,78%	-3,71%
2010	442.413.973,60	637.421.491,00	23,55%	9,94%
2011	316.506.559,64	419.904.719,79	-34,12%	3,89%

Fonte: Balanço geral do estado de São Paulo 1997-2015. Valores deflacionados (deflator do PIB-IBGE) constantes de 2015. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.=Orçamento.

A primeira constatação é de que o orçamento da CENP é certamente o que as variações oscilam de forma mais positiva e nem sempre em consonância com as tendências do total do orçamento da SEE. A coordenadoria obteve uma “virada” em seus dispêndios a partir do ano de 2000 com incremento de mais de 130 milhões à época, quase 1/3 do total acrescido ao orçamento da SEE.

Outra constatação importante para compreender a dinâmica da CENP é identificar o peso do dispêndio com “pessoal e encargos sociais” em relação ao total destinado a coordenadoria. A tabela abaixo demonstra essa relação:

Tabela 32-Relação entre os valores das despesas correntes e os destinados ao pagamento de “pessoal e encargos sociais” na CENP

Ano	Dispêndio nominal	"pessoal e enc. Sociais"	%
1997	3.623.219,70	R\$ 1.308.738,64	36,12%
1998	3.610.177,55	R\$ 1.146.329,09	31,75%
1999	3.319.547,18	R\$ 1.096.713,09	33,04%
2000	132.453.602,78	R\$ 1.087.527,18	0,82%
2001	132.208.970,32	R\$ 1.265.569,68	0,96%
2002	137.819.243,04	R\$ 1.554.095,77	1,13%
2003	56.383.624,04	R\$ 1.509.585,54	2,68%
2004	114.297.083,44	R\$ 1.440.844,34	1,26%
2005	90.547.313,93	R\$ 1.689.173,60	1,87%
2006	68.071.087,21	R\$ 1.962.813,42	2,88%
2007	126.707.565,26	R\$ 2.634.064,07	2,08%
2008	292.211.903,45	R\$ 3.120.368,76	1,07%
2009	333.424.959,75	R\$ 4.361.997,07	1,31%
2010	442.413.973,60	R\$ 5.313.279,94	1,20%
2011	316.506.559,64	R\$ 6.115.058,44	1,93%

Fonte: Balanço Geral do estado 1997-2015. Valores nominais não deflacionados.

Até o ano de 1999, o valor com despesas de “pessoal” representava aproximadamente 1/3 do total dos dispêndios da coordenadoria e, a partir do ano de 2000, esse valor passou a refletir aproximadamente 1%, em alguns momentos um pouco menos, sendo 2,88% o máximo, em 2006.

Questiona-se: esse incremento orçamentário tem quais finalidades? A pergunta se justifica, pois, essa coordenadoria era uma “pequena divisão da secretaria” e passou, no ano de 2000, ao maior dispêndio em despesas correntes entre as coordenadorias que não estavam diretamente ligadas ao pagamento do professorado.

Analisa-se os dados detalhados dos pagamentos da CENP²⁷ e se pode concluir, em primeiro lugar que, como em outras coordenadorias, majoritariamente, mais de 75%, do total das despesas correntes com contratação de serviços são em contratações da FDE. No ano de 2000, as despesas como de material de informática, softwares educacionais, projetos de formação de diretores e vice-diretores e impressão de materiais de apoio aos professores são os mais volumosos. Somente em um projeto, contratado junto à FDE, o “Foco-Escola na Feira”, a CENP pagou mais de 1.800.000,00 de reais, que aparece apenas nos dispêndios dos últimos dias do mês de dezembro. Para o projeto “circuito Gestão”, também contratado junto à FDE, foi despendido 3.595.000,00 de reais. Existem também despesas diretamente para pessoas físicas, como “contratação de serviços especializados”. Procuram-se alguns dos nomes mais citados, como Laura de Toledo Guimarães²⁸, que demonstra em seu lattes os trabalhos desenvolvidos na CENP entre 1997-2001, na modalidade formação de professores. Já o nome que mais foi remunerado entre 1997-2001, Noemi Batista Devai, não possui lattes e recebeu 25.188,00 reais entre 1997-2001. Quando se busca seu nome na rede mundial de computadores, verifica-se referência nos relatórios do Saresp de 2010²⁹, como “Leitura crítica” em Língua Portuguesa e Matemática. Aparentemente ela é funcionária da FDE. Somente entre 1997-2001 as despesas com essas contratações de especialistas somaram 592.476,00 reais. Para termos um comparativo, deflacionaram-se os valores:

Tabela 33--Despesas com “especialistas” terceiros

Ano	Nominal	Deflacionado (2015)
1997	83.278,00	299.141,70
1998	80.198,00	267.481,97
1999	57.822,00	183.843,63
2000	119.554,00	351.962,05
2001	251.624,00	702.152,31
total:	592.476,00	1.804.581,66

Fonte: SIC 58388194400-2019. Valores expressos em reais. Deflator do PIB-IBGE.

²⁷ Recebemos planilha com todas as despesas da UO entre 1995-2011 pelo SIC 58388194400.

²⁸ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775335Z6>.

²⁹ http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Pdf/Relat/Relat%C3%B3rio_Pedag%C3%B3gico_LP_Mat_3%C2%BA_EF_2010.pdf, acessa em 10 fev. 2019.

A partir de 2002, esses valores não são discriminados mais da mesma forma e o pagamento a pessoas físicas diretamente não existe na planilha de pagamentos. Somente para contratações de serviços da FDE, o CENP teve despesas correntes nominais de 1.233.207.295,83 de reais entre 2002-2011. Dessa quantidade, 857.906.196,00 de reais são classificados como “outros serviços de terceiros”. Entre 1997-2001, existia a descrição mais detalhada desses outros serviços que eram, à época, formação para os gestores e para os servidores com função ou cargo com poder na implementação da política educacional, como diretores, vice-diretores, coordenadores, gestores etc. Além desses projetos, existe uma infinidade de dispêndios para a “Formação em informática” e “formação digital”. Pode-se imaginar que esses “outros serviços” são exatamente esses projetos e programas. Além do ano da virada (2000), o dispêndio das despesas correntes para a CENP foi quase sempre maior que os valores repassados para o “Departamento de suprimento escolar”. Além do salto nas despesas de capital, como mostrado anteriormente, houve de fato uma priorização do envio de recurso para a CENP. Veja-se o comparativo entre as duas unidades orçamentárias.

Tabela 34-Comparativo: Unidade orçamentária 08003 x 08008 entre 1997-2011

Ano	DSE	CENP	% despesas correntes da CENP x DSE
1997	R\$ 89.674.784,08	3.623.219,70	4,04%
1998	R\$ 83.263.594,85	3.610.177,55	4,34%
1999	R\$ 79.380.339,00	3.319.547,18	4,18%
2000	R\$ 76.512.359,82	132.453.602,78	173,11%
2001	R\$ 88.773.218,43	132.208.970,32	148,93%
2002	R\$ 85.785.772,27	137.819.243,04	160,66%
2003	R\$ 101.487.888,62	56.383.624,04	55,56%
2004	R\$ 110.892.059,67	114.297.083,44	103,07%
2005	R\$ 123.480.841,33	90.547.313,93	73,33%
2006	R\$ 165.843.852,26	68.071.087,21	41,05%
2007	R\$ 182.588.116,76	126.707.565,26	69,40%
2008	R\$ 181.012.574,31	292.211.903,45	161,43%
2009	R\$ 221.983.108,72	333.424.959,75	150,20%
2010	R\$ 271.909.720,76	442.413.973,60	162,71%
2011	R\$ 461.196.369,64	316.506.559,64	68,63%

Fonte: Balanço Geral do estado 1997-2015. Valores nominais não deflacionados.

Mesmo com a inconstância dos valores repassados à CENP, pode-se perceber que a coordenadoria passou a ter uma maior centralidade na política da SEE. Seu orçamento era pouco mais que 4% em relação ao Departamento de suprimento Escolar entre 1997-99; porém, passou a ser 73% maior que o orçamento da DEP em 2000. Depois do ano de 2000, em apenas cinco oportunidades, a CENP recebeu menos que o DEP.

Em outras cinco oportunidades, o orçamento da CENP foi 50% maior que o do DEP. A hipótese mais aceitável, olhando outros dados no balanço geral, é que houve uma prioridade para o desenvolvimento de materiais pedagógicos para a rede a partir da CENP, visto que o aumento de seus dispêndios foi alocado principalmente em “outros serviços pessoa jurídica”.

Tabela 35-Detalhamento das despesas correntes da UO 08008

Ano	Diárias e ajuda de custo	%	Outros serviços-Pessoa Jurídica	%	Material Consumo	%
1997	978.829,17	27,02%	1.007.901,34	27,82%	106.511,45	2,94%
1998	856.913,17	23,74%	1.187.167,16	32,88%	95.792,65	2,65%
1999	226.335,98	6,82%	951.368,82	28,66%	50.672,93	1,53%
2000	546.295,95	0,41%	130.056.186,03	98,19%	83.446,38	0,06%
2001	804.533,07	0,61%	129.598.250,19	98,03%	93.654,46	0,07%
2002	1.534.702,33	1,11%	127.105.979,51	92,23%	5.938.051,04	4,31%
2003	636.808,97	1,13%	53.655.530,79	95,16%	489.989,31	0,87%
2004	1.190.484,59	1,04%	107.064.918,34	93,67%	4.569.746,17	4,00%
2005	265.494,93	0,29%	85.409.371,37	94,33%	2.369.397,92	2,62%
2006	380.102,65	0,56%	58.873.562,59	86,49%	6.478.474,21	9,52%
2007	41.677,90	0,03%	85.010.969,93	67,09%	38.664.362,85	30,51%
2008	73.061,03	0,03%	265.259.350,75	90,78%	22.613.657,40	7,74%
2009	222.492,40	0,07%	219.272.611,52	65,76%	109.094.812,50	32,72%
2010	152.031,69	0,03%	337.027.222,04	76,18%	98.328.230,82	22,23%
2011	217.930,13	0,07%	273.423.019,98	86,39%	36.613.923,82	11,57%

Fonte: Balanço Geral do estado 1997-2015. Valores nominais não deflacionados.

Importante perceber que, no ano da “virada”, para a CENP, o acréscimo em seu orçamento foi destinado para “outros serviços-PJ” que são, por exemplo, serviços gráficos, contratação de serviços pedagógicos, contratos de plataformas digitais e serviços de tecnologia. Esses dispêndios com serviços de terceiros seguem representando mais de 90% do total do orçamento da UO e, a partir de 2007, passam a “concorrer” com as despesas de “material de consumo”. Aparentemente, pelo que esta pesquisa pôde apurar, as despesas em “outros serviços-PJ” estão diretamente

alinhadas com a elaboração e confecção do “material de apoio” e das “avaliações” de qualidade como o SARESP.

A resolução 27/96, que criou o SARESP, definia a competência à Assessoria Técnica de Planejamento Educacional (ATPCE) a coordenação do sistema. Sabe-se que a ATPCE estava vinculada a CENP e que à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) competia o gerenciamento do Sistema de Avaliação.

Logo, como se verá adiante, as despesas da FDE em “outros serviços-PJ” são muito menores do que as da CENP, o que permite supor que as despesas com a confecção dos materiais de “apoio ao ensino” e as “avaliações de desempenho” tenham ficado a cargo dessa coordenadoria. Outra peculiaridade é que, em 2011, quando há um recuo no dispêndio da UO de aproximadamente 34%, foi destinado um montante significativo para a recém-criada, como UO independente, Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), criada em 2009 e vinculada naquele ano a CENP.

Essas empreitas permitem compreender como a SEE foi requerendo para si o processo de definição de conteúdos, concepção, a constituição de um currículo oficial do Estado e anulando os termos de gestão e participação democrática decisória da comunidade, dos discentes e dos docentes nas unidades escolares.

A CENP e a dinâmica dos seus recursos alocados permitem concluir isso, ademais outras constatações se somarão a esta para dar um panorama dos tentáculos que a SEE criou para, nesse caso, proletarizar o professor, ou seja, restringindo sua autonomia e negando uma formação diversificada em relação às concepções de ensino e de sociedade.

A secretaria passou a dar ênfase no controle de conteúdos e nas avaliações de “qualidade” da rede, isso significa que ela propunha um determinado método e conteúdos, com finalidades nunca claras aos docentes, e cobrava em suas avaliações exatamente o que estava no currículo, premiando (criando a política de bonificação) os que aplicam os materiais de apoio e seguem, muitas vezes sem compreender, as definições da política da secretaria. A estrutura orçamentária e organizacional vai desvelando essas relações.

2.4.7 Coordenadoria gestão e recursos humanos (08009)

Compete à coordenadoria a gestão de pessoal, o processo de recrutamento de recursos humanos, a elaboração de diretrizes referentes à administração de pessoal,

vida funcional, estudos salariais e os processos de atribuição das funções e suas remunerações. Em 2011, durante a reestruturação das UO da SEE, manteve-se com a mesma nomenclatura, modificando alguns aspectos da estrutura interna.

Figura 2--Organograma da CGRH (após reestruturação de 2011)

Fonte: Decreto 7.141/2011.

Quando se observa a dinâmica do orçamento da CGRH, percebe-se um grau de oscilação muito parecido com a da CENP. Entre 1997-2008, essa oscilação reflete um menor dispêndio com o pagamento de “outros serviços-Pessoa jurídica”. Significa que quando o dispêndio real oscila negativamente, as despesas com pessoal proporcionalmente sobem e, quando os pagamentos a serviços de terceiros sobem, refletem o aumento do dispêndio total.

Porém, a partir de 2009, o dispêndio com a UO cresceu muito mais que o orçamento da SEE, com redução apenas em 2014-2015, no recorte estudado. Os levantamentos realizados possibilitaram concluir que essas despesas estão relacionadas à criação de “lei do bônus” – Lei complementar 1078/08 – que definia critérios para a Bonificação por Resultado (BR). Nesse “sentido, essa dotação orçamentária prevista nessa LC não pode ser tratada como despesas de ‘pessoal e encargos sociais’, sendo assim, está alocada como despesas de outros serviços-Pessoa Jurídica e Pessoa Física.

Observa-se, na tabela abaixo, que em 2009 a dotação da UO cresceu 132%, em 2010, 301% e em 2012, o aumento chegou a 112%, não com despesas em pessoal, mas com “outros serviços”. Aparentemente, os valores destinados à BR foram retirados da UO em 2014. A secretaria informou que o bônus não está alocado em uma despesa específica no orçamento, mas junto as despesas correntes destinadas ao pagamento de pessoal.

Tabela 36-Despesas correntes da UO 08009

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	Variação %	
			Ano anterior	C. R. A. Or.
1997	4.657.159,81	18.000.314,17		-11,58%
1998	4.393.223,51	15.766.182,15	-12,41%	46,26%
1999	4.205.373,06	14.387.067,49	-8,75%	1,77%
2000	4.813.575,55	15.247.961,60	5,98%	6,01%
2001	4.487.621,51	13.474.347,97	-11,63%	4,22%
2002	5.923.288,40	16.452.379,63	22,10%	1,76%
2003	6.859.812,86	17.337.258,28	5,38%	3,73%
2004	5.363.195,67	11.890.139,28	-31,42%	-9,34%
2005	8.033.638,79	16.521.780,19	38,95%	3,71%
2006	10.079.417,54	19.282.862,79	16,71%	4,78%
2007	10.792.910,47	19.351.303,74	0,35%	0,59%
2008	8.083.003,80	13.620.806,09	-29,61%	9,26%
2009	20.487.901,75	31.702.946,69	132,75%	-3,71%
2010	88.325.172,93	127.257.199,78	301,40%	9,94%
2011	113.033.505,14	149.959.932,45	17,84%	3,89%
2012	260.119.378,46	318.648.803,39	112,49%	-3,75%
2013	366.692.923,14	421.786.334,68	32,37%	7,59%
2014	298.865.728,62	321.579.524,00	-23,76%	-1,91%
2015	241.627.338,25	241.627.338,25	-24,86%	-0,48%

Fonte: Balanço geral do estado de São Paulo 1997-2015. Valores deflacionados (deflador do PIB-IBGE) constantes de 2015. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.= Orçamento.

Tabela 37-- Percentual dos grupos mais proeminentes das despesas correntes na UO 08009

Ano	Pessoal %	OS-PJ %	OS-PF %	Inst. Priv. %
1997	38,06%	50,12%	-	-
1998	45,06%	41,55%	-	-
1999	47,80%	41,72%	-	-
2000	45,67%	41,47%	-	-
2001	53,41%	36,32%	-	-
2002	44,10%	48,79%	-	-
2003	39,51%	51,86%	-	-
2004	52,41%	34,40%	-	-

2005	40,51%	46,22%	-	-
2006	37,14%	53,07%	-	-
2007	37,11%	53,42%	-	-
2008	62,84%	25,43%	-	-
2009	44,36%	49,47%	-	-
2010	11,17%	21,63%	61,09%	5,04%
2011	8,12%	4,93%	78,65%	7,56%
2012	5,49%	64,83%	26,23%	3,44%
2013	3,92%	85,08%	2,18%	0,62%
2014	5,06%	90,33%	4,60%	-
2015	6,88%	89,97%	3,02%	-

Fonte: Balanço Geral do Estado 1997-2015.

Alguns repasses para as Instituições privadas foram feitos entre 2010-2013 e, segundo³⁰ a secretaria, são repasses referentes a convênio de saúde para professores em um projeto de exames médicos periódicos.

2.4.8 Escolas de formação Paulo R. C. Souza -a partir de 2011 como UO- (08010)

A Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza” foi instituída em 2009 como parte de um Programa denominado “Mais Qualidade na Escola”, alocada inicialmente na CENP. Pode-se perceber o incremento da EFAP na coordenação com o aumento das despesas correntes em “material de consumo” no ano de 2009-2010 nos dispêndios orçamentários da Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas.

Em 2010, a EFAP vira uma UO, após a reorganização da secretaria e ter uma estrutura própria, conforme se pode conferir no organograma abaixo representado:

³⁰ Informações por meio do SIC nº 401601813550.

Figura 3-Organograma EFAP

Fonte: Decreto 57. 141/2011

À escola de formação caberia um processo de formação continuada e aperfeiçoamento. Com proposições alinhadas à política e às concepções educacionais do governo do Estado. Podem-se citar três linhas principais dessa formação continuada, analisando os cursos ofertados no site da EFAP. São elas; a) Escola Inclusiva e gestão descentralizada (denominada gestão democrática)³¹; b) Educação digital e informatização da escola³²; c) Formação no currículo do Estado.

Deixa-se, nos anexos, o “catálogo dos cursos” para exemplificar a classificação³³. Essas linhas estão permeadas pela noção de desenvolvimento de habilidades e competências, inerentes à concepção educacional do Estado e dos organismos internacionais já citados na introdução e no primeiro capítulo desta dissertação.

³¹ Os cursos ofertados pela EFAP denominam “gestão democrática” cursos que têm por finalidade, em sua maioria, mediar conflitos entre comunidade e educadores. Parece que mais do que “gestão democrática” é uma forma de descentralizar o que a SEE não quer enfrentar, os problemas sociais refletidos no cotidiano escolar e responsabilizar a gestão e o conselho da unidade escolar pela resolução, ou não, dos conflitos. Estranhamente nesses cursos não existe uma “gestão democrática” na elaboração de políticas públicas e em concepção de currículos.

³² Parece um grande fetiche de um grupo de educadores que não avaliam a informatização com ferramenta, ou meio, mais como uma finalidade da escola. A SEE tem dispêndios enormes com informatização, os quais são abordados nesta dissertação.

³³ Tomam-se as “ementas”, descrições dos cursos, como parâmetros para essa classificação.

Todavia, não se irá fazer o debate sobre a concepção educacional do Governo do Estado de São Paulo. As perguntas importantes para se responder são: O Estado colocou em prática seu aparato formativo (EFAP) para introduzir o currículo junto ao professorado? Qual o volume de recursos aplicados nessa formação? Veja-se na tabela abaixo o dispêndio em despesas correntes destinado a EFAP.

Tabela 38-Despesas correntes da EFAP

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	Var.%	
			Ano anterior	C. R. A. Or.
2011	112.019.267,09	148.614.357,35		3,89%
2012	74.946.047,55	91.809.647,22	-38,22%	-3,75%
2013	66.996.436,51	77.062.249,12	-16,06%	7,59%
2014	38.828.581,95	41.779.554,18	-45,78%	-1,91%
2015	34.426.989,59	34.426.989,59	-17,60%	-0,48%
		Redução Real entre 2011-2015	-76,83%	

Fonte: Balanço geral do Estado 1997-2015. Valores deflacionados (deflator do PIB-IBGE) constantes de 2015. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.=Orçamento.

Percebe-se que, passada a euforia com a criação da EFAP, os recursos destinados à formação de professores foram diminuindo e acumularam perda real de quase 77% entre 2011-2015. Para piorar, quando se relacionam esses valores com o total de servidores do Quadro do Magistério (QM)³⁴, tem-se:

Tabela 39-Despesas correntes da EFAP por servidor do QM-SEE

Ano	Dispêndio nominal	Total de servidores QM-SEE	V. D. A. SM	V. D. M. SM
2011	112.019.267,09	230.243	R\$ 486,53	R\$ 40,54
2012	74.946.047,55	239.766	R\$ 312,58	R\$ 26,05
2013	66.996.436,51	247.758	R\$ 270,41	R\$ 22,53
2014	38.828.581,95	257.599	R\$ 150,73	R\$ 12,56
2015	34.426.989,59	229.932	R\$ 149,73	R\$ 12,48

Fonte: SIGEO e Balanço Geral do Estado e CGHR-SEE-SP 1997-2015. Os dados do QM têm o mês de novembro de cada ano como referência. Legenda: V=valor, D= Dispêndio, A= anual, SM= servidor do magistério, M= mensal.

³⁴ Formam o QM: Diretores, vice-diretores, Dirigentes regionais, professores de educação básica I e II, supervisores de educação, coordenadores pedagógicos.

Tabela 40- Despesa de Capital – investimentos em equipamentos e material permanente EFAP

Ano	Dispêndio nominal	Total de servidores QM-SEE	V. I. A. SM	V. I. M. SM
EFAP				
2010	14.000.000,00	226.793	R\$ 61,73	R\$ 5,14
2011	215.886,79	230.243	R\$ 0,94	R\$ 0,08
2012	0,00	239.766	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2013	0,00	247.758	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2014	7.820,00	257.599	R\$ 0,03	R\$ 0,00

Fonte: SIGEO e Balanço Geral do Estado 1997-2015 e CGHR-SEE-SP. Os dados do QM tem o mês de novembro de cada ano como referência. Legenda: V=valor, D= Dispêndio, A= anual, SM= servidor do magistério, M= mensal.

Nesse quadro, observa-se que a política da SEE negligenciou a formação do QM e os valores destinados à “formação continuada e aperfeiçoamento” são muito menores que os destinados ao monitoramento e avaliação de desempenho do sistema educacional, com os valores destinados à implementação do currículo e com as bonificações por rendimento.

Pode-se, sem dúvida, concluir, a partir de nossas análises, que a SEE impõe uma concepção de currículo, de conteúdos e métodos, negligenciando a participação dos docentes nessas formulações, não propicia formação adequada de suas próprias políticas aos profissionais e, por fim, avalia os docentes por métodos e conteúdos que muitos não estão familiarizados.

Toma-se como exemplo um professor que ingressa na rede e tem uma formação inicial aligeirada³⁵, oriundo de Instituições que oferecem baixa qualidade no que concerne ao ensino, provavelmente resulta tal profissional de um ensino básico ruim e poucas oportunidades relacionadas às condições socioeconômicas para galgar outros meios e melhorar sua formação. Nesse caso, caberia à secretaria minimamente oportunizá-lo de melhor formação, ao menos relativa aos seus métodos e conteúdos. Significa que a desigualdade social e de renda são reproduzidas nessa lógica, pois, como mais à frente se vê, profissionais com melhores formações anteriores ao ingresso na rede irão ter mais chances de progredir na carreira ou ascender a um cargo-função dentro da hierarquia criada na SEE. Trata-se mais adiante dessa

³⁵ Foi possível acesso aos dados de formação dos docentes na ativa da SEE. Em análises preliminares, percebeu-se que mais de 70% são oriundos de Faculdades e Centros universitários, sendo a participação de Universidades minoritárias, principalmente públicas. Exploraremos essas dados mais adiante.

relação, em especial na conclusão do estudo. Esse é um aspecto fundamental do empresariamento da política pública, que internaliza a competitividade e cria abismos salariais dentro dos servidores com os mesmos cargos. Desse modo, essa política mina a capacidade de agrupamento em torno de reivindicações coletivas, refletindo no enfraquecimento das lutas sindicais.

Outros dados importantes, que corroboram com as hipóteses iniciais, é que existe uma privatização da política educacional na concepção neoliberal no que tange à formação dos professores, são os alocações no dispêndio de despesas correntes da EFAP.

A participação de despesas com “pessoal” do quadro de servidores atingiu seu máximo em 2015 com 16% do total, sendo que as transferências para “outros serviços-PJ” representaram nunca menos de 84%. Essas despesas com serviços terceiros são via contratos de empresas que desenvolvem e disponibilizam os cursos para a SEE.

Mais adiante, vê-se que poucos servidores de carreira estão envolvidos na elaboração da política educacional, são executores, em sua maioria. Os cursos, seus materiais, as plataformas de oferta e seus conteúdos são desenvolvidos por empresas contratadas pela SEE ou pela EFAP.

Tabela 41-Dispêndio nas despesas correntes da EFAP por função mais proeminente

Ano	Pessoal	%	OS-PJ	%
			R\$	
2011	R\$ 102.088,95	0,09%	109.771.257,12	97,99%
2012	R\$ 2.527.255,99	3,37%	R\$ 68.090.910,76	90,85%
2013	R\$ 4.239.481,51	6,33%	R\$ 62.414.807,11	93,16%
2014	R\$ 5.705.779,81	14,69%	R\$ 33.037.943,44	85,09%
2015	R\$ 5.512.757,42	16,01%	R\$ 28.904.593,27	83,96%

Fonte: Balanço Geral do Estado 1997-2015. Valores nominais. Legenda: OS-PJ= Outros serviços-Pessoa Jurídica.

2.4.9 Coordenadorias de Gestão e Educação Básica (08011)

A partir de 2011, a Coordenadoria de Gestão e Educação Básica passou a existir com a finalidade de gerenciamento e implementação da política da SEE no que tange à educação. Segue o primeiro organograma da CGEB.

Figura 4-Organograma CGEB

Fonte: Decreto 57141/2011

É competência da CGEB, a partir de seus dois departamentos, DEGEGB e DGREM, regular a oferta de vagas, controlar matrículas, garantir o acesso e a permanência na escola e definir diretrizes curriculares com ações diretas junto aos coordenadores de unidades escolares para a efetivação da proposta curricular da SEE.

No próprio sitio eletrônico da CGEB, o DEGEGB cita suas finalidades, a saber: a) universalização do currículo do Estado de São Paulo, b) desenvolvimento de estudos em tecnologia educacional, c) formular e adequar conteúdo do currículo oficial a materiais didáticos voltados aos educadores e alunos da rede, d) estabelecer os padrões de como os recursos devem ser utilizados. A CGEB é composta por sete centros e dois núcleos de trabalho para formularem suas políticas educacionais.

Não restam dúvidas de que a criação dessa coordenadoria visava a um maior controle dos servidores para que as políticas da SEE saíssem do papel e ganhassem as salas de aula. Nesse período, mesmo com o número de matrículas sendo reduzido, o número de coordenadores de unidades escolares aumentou e a criação do cargo-função PCNP - professor coordenador do núcleo pedagógico - com a designação de mais de 1600 servidores do QM para formular materiais de apoio que deveriam ser reproduzidos pelos coordenadores das unidades escolares.

Ressalta-se que não é função dos PCNPs a formulação da proposta pedagógica, mas sim a elaboração de materiais para colocá-las em prática. As funções da CENP foram divididas, na visão da secretaria, para uma melhor gestão, ficando a CGEB com a implementação da política educacional e a coordenação de informação, monitoramento e avaliação com os instrumentos de controle para definir quais políticas estão realmente introduzidas na rede e quais devem ser reforçadas. Relativo a dispêndio orçamentário da CGEB, vejam-se os dados:

Tabela 42-Despesas correntes da UO 08011

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	Var.% Real Ano anterior	C. R. A. Or.
2011				3,89%
2012	262.363.681,11	321.398.096,27		-3,75%
2013	565.726.432,07	650.723.434,13	102,47%	7,59%
2014	378.568.294,94	407.339.485,36	-37,40%	-1,91%
2015	272.589.287,04	272.589.287,04	-33,08%	-0,48%

Fonte: Balanço Geral do Estado 1997-2015. Valores deflacionados constantes de 2015-deflator do PIB-IBGE. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.=Orçamento.

Tabela 43-Dispêndio das despesas correntes da CGEB por Modalidade mais proeminente

Ano	Pessoal	%	OS-PJ	%
2011				
2012	10.278.008,72	3,92%	227.916.961,08	86,87%
2013	13.449.579,09	2,38%	409.729.834,56	72,43%
2014	16.972.647,06	4,48%	231.731.354,74	61,21%
2015	12.562.148,48	4,61%	161.663.839,45	59,31%

Ano	Transferências I. P	%	Consultoria	%
2011		-	-	-
2012	8.985.321,35	3,42%	-	-
2013	8.879.916,00	1,57%	1.523.216,00	0,27%
2014	16.095.275,00	4,25%	985.795,75	0,26%
2015	-	-	-	-

Ano	Indenizações e restituições	%	Passagens e Deslocamentos	%
2011	-	-	-	-
2012	-	-	18.336,53	0,01%
2013	2.603.431,34	0,46%	2.545.445,07	0,45%
2014	890.333,36	0,24%	5.373.544,42	1,42%
2015	5.508.442,94	2,02%	6.806.774,99	2,50%

Fonte: Balanço geral do Estado 1997-2015. Valores nominais. Legenda: %= porcentagem em relação ao dispêndio total. OS-PJ= Outros serviços-Pessoa jurídica, Trans. I. P. =Transferências Instituições Privadas.

Pode-se perceber que em 2013 houve um aumento real de mais de 100% no dispêndio da CGEB e as despesas com pessoal têm variação real de 23%. Porém, as despesas com “outros serviços-Pessoa jurídica” tiveram crescimento real de 70%. Novamente, depara-se com uma situação semelhante à de outras coordenadorias que definem a política educacional da SEE. Uma quantidade muito grande de repasses para compra de serviços, nesse caso, principalmente de serviços gráficos, de diagramação e de elaboração e confecção de material de apoio ao currículo.

Quando analisados os dados detalhados desses pagamentos aos terceiros, um grande número de contratações via FDE, principalmente para a aquisição de materiais de apoio, pagamento de bolsas³⁶, cursos em plataformas digitais, vagas para EJA em instituições privadas, programa VENCE e para confecção do material “caderno do aluno”. A CGEB repassa valores para a FDE contratar esses serviços, que representam mais de 80% do total de gastos com “OS-PJ” no interstício 2012-2015.

Outros valores substanciais são destinados às instituições contratadas para receber alunos autistas, que somam, nos quatro anos, mais de 100.000.000³⁷ de reais. Compra de revistas e periódicos somam mais de 52.805.000³⁸ no mesmo período. Por meio dos dados detalhados, percebe-se que o grande volume nas despesas correntes advém da aquisição de materiais de apoio, caderno do aluno, livro didáticos e um processo de compra de vagas para EJA e inclusão.

Pode ser uma evidência que a defesa da educação inclusiva esteja ligada a um modelo de transferência de recursos do Estado para Instituições Privadas, como citado anteriormente. Outra peculiaridade é que nas despesas com compra de materiais, os valores gastos com os livros didáticos, que se encontram com a descrição “aquisição de livros”, são muito inferiores aos gastos com “impressão de material de apoio” e “impressão do caderno do aluno”.

A aquisição de livros representa aproximadamente 8% do total do dispêndio enquanto as impressões, mais de 40%.³⁹ Há um aumento considerável com a

³⁶ Bolsas do programa Escola da Família e da Bolsa Alfabetização.

³⁷ Os dados referentes as instituições que receberam esses valores estão no anexo II.

³⁸ Todas essas despesas são contratadas via FDE, por esse motivo não é possível saber quais periódicos foram adquiridos.

³⁹ Dados disponibilizados pelo SIC/SP nº 39241194444.

utilização de Passagens e Deslocamentos e, quando questionada a secretaria, obteve-se como resposta que as novas funções da UO necessitavam de deslocamento entre as 91 diretorias, os 7 centros e os 2 núcleo que compõem a rede estadual, para “construir um ensino de qualidade e eficiência”. Isso reforça a hipótese de que a SEE intensifica seus dispêndios com um projeto de controle dos docentes, a partir dessa centralização das decisões em grupos pequenos de servidores e, muitas vezes, nas mãos de comissionados não concursados, que com a estrutura dos centros e dos núcleos pedagógicos impõem as unidades escolares, por meio dos coordenadores locais, um modelo de currículo e um método de ensino.

2.4.10 Coordenadorias de Informação, monitoramento e avaliação educacional (08012)

A CIMA é dividida em quatro departamentos; I) Departamento de tecnologia de sistemas e inclusão digital, II) Departamento de avaliação educacional, III) Departamento de informação e monitoramento e IV) Departamento de central e atendimento.

Segue o organograma da CIMA:

Figura 5-Organograma da CIMA

Fonte: Decreto 57141/2011.

Ao Departamento de informação e monitoramento cabe gerenciar os diferentes sistemas de coleta de dados da SEE, como cadastro de aluno - o mesmo banco de dados em que são lançadas menções de avaliações e frequência - cadastro de escolas e coordenar os Censos Escolares. Além disso, o DEINF elabora os índices educacionais e monitora projetos que são realizados por meio de plataformas digitais.

O departamento de avaliação educacional (DAVED) é responsável pela elaboração de parâmetros e mecanismos para realizar as avaliações de desempenho e utilizar os dados de desempenho para orientar outros departamentos da SEE no que tange às correções de cursos na política educacional.

O Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão digital (DETEC) realiza o gerenciamento da intranet da secretaria, além de dar suporte técnico e tecnológico para as outras UO da SEE e monitorar a segurança dos sistemas. Também tem como função a instalação de equipamentos digitais.

A competência do Departamento de Central de Atendimentos é coordenar os atendimentos aos usuários de forma eletrônica e presencial, além disso, é o departamento que recebe os questionamentos externos e presta esclarecimentos.

Essa coordenadoria é, sobretudo, importante porque possibilita a integração do sistema da SEE e o controle das informações geradas. Os sistemas podem controlar diariamente os conteúdos ministrados em sala de aula, por exemplo, por meio do diário eletrônico que a CIMA tenta implementar desde 2015. A dinâmica dos recursos orçamentários pode indicar a sua importância para a política do Estado de São Paulo.

Tabela 44-Despesas correntes da CIMA 2012-2015

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	Variação Real Ano anterior	C. R. A. Or.
2011				3,89%
2012	251.752.495,32	308.399.289,05		-3,75%
2013	347.584.603,77	399.807.104,98	29,64%	7,59%
2014	382.201.638,36	411.248.962,88	2,86%	-1,91%
2015	457.072.055,83	476.697.408,15	15,91%	-0,48%

Fonte: Balanço Geral do Estado 1997-2015. Valores deflacionados constantes de 2015 - deflator do PIB-IBGE. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.=Orçamento.

Pode-se identificar que, diferente de outras coordenadorias, os valores destinados à CIMA sempre variam de forma positiva, ou seja, existe uma preocupação da secretaria em enviar recursos constantes e, quando há necessidade de cortes e contingenciamentos, a CIMA não está entre os primeiros alvos. Nesse período, o aumento de repasse para a UO em questão foi destinado em sua maior parte às operações “Outros serviços de terceiro-Pessoa Jurídica” e, no caso dos anos de 2014-15, uma parte considerável foi destinada a “outros serviços de terceiros-pessoa jurídica-intraorçamentário”.

Os valores destinados ao pagamento de pessoal giram em torno de 1%, assim a CIMA é uma das coordenadorias que menos possui despesas dessa ordem na secretaria. Isso evidencia volumosos dispêndios com serviços de informatização, suporte técnico e digital, além da aquisição de equipamentos não permanente.

Outra informação importante é um grande dispêndio das despesas correntes com os Serviços de utilidade pública, tais como água, esgoto e eletricidade⁴⁰, aparentemente, excetuadas à Coordenadoria de ADM, o CEE e a FDE, todas as

⁴⁰ Por definição contábil essas despesas também podem estar inseridas no elemento orçamentário 39-outros serviços – pessoa jurídica.

despesas das outras unidades orçamentárias são debitadas da CIMA, sem explicação da SEE.

As despesas de capital, como compra de equipamentos e material permanente, representam mais de 16% dos dispêndios de 2012, mas não mantêm a mesma pujança nos outros anos, variando entre 4-7% do total destinado à CIMA. As despesas com contratação de licença de software, contratação de empresas de segurança digital e serviços gráficos são os mais comuns no dispêndio “outros serviços-pessoa jurídica”. A CIMA é o núcleo do controle da secretaria, por esse motivo, pode-se perceber um volume grande de dispêndios com a informatização e com a gestão e manutenção⁴¹ de sistemas digitais e software.

Tabela 45-Despesas correntes e de capital da CIMA por elementos orçamentários mais proeminentes

Ano	Pessoal	%	OS-PJ	%
2011				
2012	2.670.555,24	1,06%	210.048.169,88	83,43%
2013	3.529.304,28	1,02%	283.040.038,22	81,43%
2014	3.907.293,03	1,02%	195.258.684,54	51,09%
2015	4.023.893,06	0,88%	206.856.003,42	45,26%

Ano	Equipamentos e Materiais permanentes	%	Consultoria	%
2011	-	-	-	-
2012	14.720.800,00	5,85%	56.640,00	0,02%
2013	58.588.509,89	16,86%	-	-
2014	29.498.151,00	7,72%	-	-
2015	18.850.042,32	4,12%	-	-

Ano	SUP	%	OS-PJ Intra Or.	%
2011	-	-	-	-
2012	38.916.483,80	15,46%	-	-
2013	47.181.271,20	13,57%	-	-
2014	28.052.022,00	7,34%	154.655.040,91	40,46%
2015	22.604.304,00	4,95%	205.499.691,72	44,96%

Fonte: Balanço geral do Estado 2012-2015. Valores nominais. Legenda: %= porcentagem em relação ao dispêndio total. OS-PJ= Outros serviços-Pessoa jurídica, SUP.= Serviços de Utilidade Pública, OS+PJ Intra Or.= Outros Serviços- pessoa jurídica intraorçamentária.

Essas despesas correntes intraorçamentárias são, conforme apurado, transferências de recursos para a FDE, que foram comuns na CIMA e na CISE. Os

⁴¹ Inclusas as licenças de uso.

dados detalhados demonstram uma peculiaridade da secretaria, muitos valores são destinados para a FDE, que executa as aquisições de serviços pretendidos pelas coordenadorias.

Isso aparece nessas despesas intraorçamentárias; porém, também aparecem no detalhamento dos pagamentos das despesas com “OS-PJ”, muitos recursos das coordenadorias são efetuados a partir da FDE. Realmente essa situação mereceria mais atenção, porque se forem somadas todas as transferências para a FDE, provavelmente ela seja a maior unidade orçamentária com despesas correntes e de capital. Ao tecer as conclusões do estudo, serão feitos alguns apontamentos dessa situação.

Adiante, aborda-se como UO distintas também têm ações com dispêndios englobadas ao sistema de produção, elaboração e confecção de material de apoio didático, dispêndios classificados com “implementação de currículo” e “avaliação educacional”, mas se tomam por base as duas coordenadorias cuja finalidade é diretamente a implementação curricular, conteúdos e métodos, e o monitoramento e avaliação de rendimento.

Elaborou-se um pequeno comparativo, no qual se observa:

Tabela 46-Comparativo: Dispêndio em despesas correntes EFAP x CEGB+CIMA

Ano	Dispêndio nominal	Total de servidores QM-SEE	V. D. A. SM	V. I. M. SM
EFAP				
2011	R\$ 112.019.267,09	230.243	R\$ 486,53	R\$ 40,54
2012	R\$ 74.946.047,55	239.766	R\$ 312,58	R\$ 26,05
2013	R\$ 66.996.436,51	247.758	R\$ 270,41	R\$ 22,53
2014	R\$ 38.828.581,95	257.599	R\$ 150,73	R\$ 12,56
2015	R\$ 34.426.989,59	229.932	R\$ 149,73	R\$ 12,48
CGEB+CIMA				
2011				
2012	R\$ 514.116.176,43	239.766	R\$ 2.144,24	R\$ 178,69
2013	R\$ 913.311.035,84	247.758	R\$ 3.686,30	R\$ 307,19
2014	R\$ 760.769.933,30	257.599	R\$ 2.953,31	R\$ 246,11
2015	R\$ 729.661.342,87	229.932	R\$ 3.173,38	R\$ 264,45

Fonte: Balanço Geral do Estado 2012-2015 e CGHR-SEE-SP. Os dados do QM têm o mês de novembro de cada ano como referência. Legenda: V=valor, D= Dispêndio, A= anual, SM= servidor do magistério, M= mensal.

Tabela 47-Comparativo: dispêndio despesas de capital EFAP x CIMA+ CGEB

Ano	Dispêndio nominal	Total de servidores QM-SEE	V. I. A. SM	V. I. M. SM
CIMA+CGEB				
2012	15.628.945,00	239.766	R\$ 65,18	R\$ 5,43
2013	59.788.509,89	247.758	R\$ 249,36	R\$ 20,78
2014	34.521.013,52	257.599	R\$ 139,33	R\$ 11,61
2015	19.505.352,32	229.932	R\$ 75,72	R\$ 6,31

Ano	Dispêndio nominal	Total de servidores QM-SEE	V. I. A. SM	V. I. M. SM
EFAP				
2010	14.000.000,00	226.793	R\$ 61,73	R\$ 5,14
2011	215.886,79	230.243	R\$ 0,94	R\$ 0,08
2012	0,00	239.766	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2013	0,00	247.758	R\$ 0,00	R\$ 0,00
2014	7.820,00	257.599	R\$ 0,03	R\$ 0,00

Fonte: Balanço Geral do Estado 2012-2015 e CGHR-SEE-SP. Os dados do QM têm o mês de novembro de cada ano como referência. Legenda: V=valor, D= Dispêndio, A= anual, SM= servidor do magistério, M= mensal.

Evidentemente, a SEE atua na priorização da imposição da política sobre a formação, tão mencionada, dos servidores. O Estado alocou em despesas correntes 680% (2012), 1360% (2013), 1950% (2014) e 2100% (2015) a mais em controle das atividades docentes do que em formação. Não se irá fazer o comparativo com as despesas de capital, pois elas são quase inexistentes no caso da EFAP. Essa relação tende a piorar quando, mais adiante, apresentam-se as ações dentro dos programas da SEE em outras coordenadorias que versam sobre o currículo, avaliação de rendimento e imposição normativa da vida funcional atrelada ao desempenho de alunos.

2.4.11 Coordenadorias de Infraestrutura e Serviços escolares (08013)

Conforme os dados oficiais localizados, o organograma da CISE se mostra da seguinte forma:

Figura 6-Organograma CISE

Fonte: Decreto 57.141/2011

A Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE) substituiu, em termos, o Departamento de suprimento Escolar e suas funções principais estão vinculadas à implementação de planos de obras, reformas e manutenção da rede escolar, acompanhamento da execução, além de suprir a rede com programas de alimentação, transporte e acessibilidade. Os processos licitatórios ocorrem a cargo da CISE.

Tabela 48-Despesas correntes da CISE

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	Variação	
			Ano anterior	C. R. A. Or.
2011				
2012	R\$ 1.143.098.064,23	R\$ 1.400.306.399,63		-3,75%
2013	R\$ 1.445.608.085,48	R\$ 1.662.802.026,67	18,75%	7,59%
2014	R\$ 1.444.418.178,95	R\$ 1.554.193.960,55	-6,53%	-1,91%
2015	R\$ 1.356.212.988,48	R\$ 1.356.212.988,48	-12,74%	-0,48%

Fonte: Balanço Geral do Estado 2012-2015. Valores deflacionados constantes de 2015-deflator do PIB-IBGE. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.=Orçamento.

Tabela 49-Dispêndio em despesas correntes e despesas de capital da CISE por elementos orçamentários mais proeminentes

Ano	Pessoal	%	OS-PJ	%
2011				
2012	R\$ 4.186.901,40	0,37%	R\$ 597.776.216,76	52,29%
2013	R\$ 5.331.039,17	0,37%	R\$ 177.255.419,16	12,26%
2014	R\$ 5.299.551,05	0,37%	R\$ 136.220.025,22	9,43%
2015	R\$ 5.781.334,34	0,43%	R\$ 84.044.224,81	6,20%
Ano	T. Municípios	%	OS-PJ Int. Or.	%
2011				
2012	R\$ 430.840.202,71	37,69%		0,00%
2013	R\$ 489.500.988,64	33,86%	R\$ 358.330.824,41	24,79%
2014	R\$ 286.489.169,41	19,83%	R\$ 929.273.941,62	64,34%
2015	R\$ 277.926.524,44	20,49%	R\$ 687.870.698,22	50,72%
Ano	Material de Consumo	%	Locomoção	%
2011				
2012	R\$ 159.396.287,12	13,94%	R\$ 258.642.769,59	22,63%
2013	R\$ 391.941.977,38	27,11%	R\$ 286.276.130,39	19,80%
2014	R\$ 333.090.879,88	23,06%	R\$ 64.457.689,24	4,46%
2015	R\$ 249.224.944,22	18,38%	R\$ 247.495.452,53	18,25%
Ano	Obras e Equipamentos (despesa de capital)	%		
2011				
2012	R\$ 199.141.162,23	17,42%		
2013	R\$ 110.938.485,44	7,67%		
2014	R\$ 105.191.161,76	7,28%		
2015	R\$ 121.797.735,45	8,98%		

Fonte: Balanço geral do Estado 2012-2015. Valores nominais. Legenda: %= porcentagem em relação ao dispêndio total. OS-PJ= Outros serviços-Pessoa jurídica. T. Municipais= transferências aos municípios, OS+PJ Intra Or.= Outros Serviços- pessoa jurídica intra orçamentária.

Quando organizados os dados referentes à CISE e cruzados com dados da FDE, percebe-se que algumas atribuições da CISE em alguns momentos foram delegadas à Fundação. Por exemplo, no ano de 2014, há uma queda acentuada no dispêndio referente à “locomoção” na CISE e um aumento significativo no dispêndio da FDE no mesmo elemento orçamentário.

No referido ano, as aplicações diretas com “locomoção” da FDE ultrapassaram 25% total do seu orçamento, enquanto em todos os anos anteriores nunca havia

passado de 3%. Igualmente ocorreu com as aplicações diretas em “outros serviços-pessoa jurídica” no ano de 2013-15, quando há uma redução significativa no dispêndio da CISE e um grande crescimento nas mesmas aplicações da FDE.

Aplicações estas que representavam no máximo 38% do orçamento, com uma média próxima dos 22%, da FDE até 2012, quando em 2013 passou para 86% do total dispêndio. Outro elemento orçamentário com a mesma dinâmica são os Investimentos de Capital no elemento orçamentário “Obras e Aquisição de equipamentos e material permanente” que recuou na CISE em 2013 e aumentou significativamente no dispêndio da FDE. Aparentemente, a FDE passou, a partir de 2012, a ter mais funções de contratação de serviços, execução de obras e aquisição de equipamentos.

2.4.12 Coordenadorias de Orçamento e finanças (08014)

Figura 7-Organograma COFI

Fonte: Decreto 57.141/2011

A Coordenadoria de Orçamento e Finanças, acima representada em seu organograma, faz o planejamento orçamentário, gerenciamento e controle das alocações da LOA e de possíveis créditos suplementares, adiantamentos ou contingenciamentos. Percebe-se, ao observar o dispêndio da COFI, que ela não realiza aplicações internas, as operações orçamentárias realizadas nessa coordenadoria são o repasse de recursos para os municípios.

Antes esses repasses foram identificados em mais de uma Unidade Orçamentária sob o elemento orçamentário “transferências Municípios para custeio”. Como a “cota-FUNDEB” é distribuída por um cálculo que leva em consideração o número total de alunos e um peso para cada modalidade de ensino e se pode identificar uma redução no número total de matrículas, o Estado de São Paulo deposita cada vez mais no fundo a que tem direito a utilizar. Sendo assim, esses

repasse também representam a municipalização do ensino fundamental, em consonância com as diretrizes da SEE no recorte analisado.

Tabela 50-Despesas da COFI

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado 2015	Var. %	
			Ano anterior	C. R. A. Or.
2011				
2012	R\$ 4.057.342.483,29	R\$ 4.970.284.547,43		-3,75%
2013	R\$ 4.388.036.985,65	R\$ 5.047.313.214,52	1,55%	7,59%
2014	R\$ 4.545.043.470,15	R\$ 4.890.466.773,88	-3,11%	-1,91%
2015	R\$ 5.225.217.504,74	R\$ 5.225.217.504,74	6,84%	-0,48%

Fonte: Balanço Geral do Estado 2012-2015. Valores deflacionados constantes de 2015 - deflator do PIB-IBGE. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.=Orçamento.

Tabela 51--Dispêndio da COFI por elementos orçamentários mais proeminentes

Ano	Pessoal	%	Contribuições	%
2011				
2012	R\$ 3.505.248,13	0,09%	R\$ 4.003.247.982,38	98,67%
2013	R\$ 3.962.766,98	0,09%	R\$ 4.384.057.702,63	99,91%
2014	R\$ 3.982.810,50	0,09%	R\$ 4.541.051.340,94	99,91%
2015	R\$ 4.419.352,43	0,08%	R\$ 5.220.798.152,31	99,92%

Fonte: Balanço geral do Estado 2012-2015. Valores nominais. Legenda: %= porcentagem em relação ao dispêndio total.

2.4.13 Fundações para o Desenvolvimento da Educação – FDE (08046)

A FDE foi fundada em 1987 a partir da FLE (Fundação para o Livro Escolar) e das atribuições e instalações da Cenafor (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), como também da Conesp (Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo).

Muitas das atribuições do Estado passaram para a Fundação, que entre os anos estudados foi a maior provedora de livros, materiais didáticos, equipamentos permanentes e de recursos físicos da SEE, muitas vezes não com despesas correntes ou de capitais diretamente alocadas em seus dispêndios, mas por meio de transferências intraorçamentárias e contratações como “intermediária”.

Não é objetivo aqui debater o papel das Fundações no financiamento, manutenção e investimento na educação, mas cabe compreender melhor esse papel que a FDE foi adquirindo com o passar dos anos. Assim, fazem-se alguns

apontamentos em nossas conclusões. Inicialmente, analisa-se a FDE como uma entidade vinculada nos moldes de uma das coordenadorias. Nesse sentido, vejamos os valores de dispêndio para a fundação:

Tabela 52--Dispêndios em despesas correntes FDE 1997-2015

Ano	Dispêndio nominal	Deflacionado -Val. 2015	Var.% ano anterior	C. R. A. Or.
1997	32.710.418,45	126.428.517,09		-11,58%
1998	37.369.503,91	134.109.818,06	6,08%	46,26%
1999	29.603.417,70	101.276.714,88	-24,48%	1,77%
2000	27.961.580,02	88.573.887,35	-12,54%	6,01%
2001	30.348.881,15	91.124.303,62	2,88%	4,22%
2002	35.330.068,67	98.131.926,55	7,69%	1,76%
2003	51.050.697,75	129.023.801,45	31,48%	3,73%
2004	45.854.237,54	101.658.284,40	-21,21%	-9,34%
2005	45.854.237,54	94.302.675,70	-7,24%	3,71%
2006	56.870.244,28	108.798.064,25	15,37%	4,78%
2007	59.579.759,89	106.824.385,67	-1,81%	0,59%
2008	65.706.217,85	110.722.656,39	3,65%	9,26%
2009	79.250.130,39	122.631.526,12	10,76%	-3,71%
2010	85.286.367,13	122.878.947,19	0,20%	9,94%
2011	86.310.071,72	114.506.336,05	-6,81%	3,89%
2012	95.302.121,61	116.746.038,65	1,96%	-3,75%
2013	453.451.165,39	521.579.482,28	346,76%	7,59%
2014	1.025.754.288,30	1.103.711.614,21	111,61%	-1,91%
2015	1.072.638.341,14	1.072.638.341,14	-2,82%	-0,48%

Fonte: Balanço Geral do Estado 1997-2015. Valores expressos em reais. Deflator do PIB-IBGE constante de 2015. Legenda: % Pessoal e Encargos Sociais em relação ao total despendido; C=Crescimento, R=Real, A=Anual, Or.=Orçamento.

Os dispêndios da FDE têm uma determinada constância entre 1997-2012, com pequenas quedas e valorizações reais; porém, a partir de 2013, o crescimento acima de 346% salta aos olhos. Esse crescimento foi por conta de um aumento enorme nas despesas correntes com “outros serviços de terceiro-pessoa jurídica”.

Tabela 53-Despesas correntes por elementos mais proeminentes da FDE

Ano	Pessoal e encargos sociais	Pessoal % do total em despesas correntes	Outros serviços pessoa jurídica	Pessoal % do total em despesas correntes
1997	16.829.356,28	51,45%	6.938.656,18	21,21%
1998	22.028.527,77	58,95%	10.191.041,35	27,27%
1999	22.162.440,58	74,86%	4.768.044,31	16,11%
2000	20.515.137,53	73,37%	4.619.978,44	16,52%

2001	21.158.006,41	69,72%	4.907.214,19	16,17%
2002	24.468.290,73	69,26%	7.347.764,55	20,80%
2003	26.362.574,31	51,64%	20.902.240,56	40,94%
2004	31.361.059,32	68,39%	19.456.905,70	42,43%
2005	33.684.480,44	73,46%	7.958.607,78	17,36%
2006	34.328.281,97	60,36%	17.734.593,30	31,18%
2007	35.030.336,72	58,80%	17.568.933,00	29,49%
2008	38.962.544,65	59,30%	20.564.860,96	31,30%
2009	42.316.948,15	53,40%	30.732.406,56	38,78%
2010	44.966.894,24	52,72%	30.763.205,30	36,07%
2011	48.080.245,48	55,71%	29.067.135,23	33,68%
2012	50.585.867,38	53,08%	36.345.383,50	38,14%
2013	52.954.260,96	11,68%	392.610.359,46	86,58%
2014	56.324.180,75	5,49%	690.857.252,68	67,35%
2015	58.238.488,99	5,43%	512.399.376,53	47,77%

Fonte: Balanço geral do Estado 1997-2015. Valores nominais expressos em reais.

Pode-se notar um crescimento enorme nas despesas com serviços de terceiros-PJ no ano de 2013-15. Pelo cruzamento de dados, esses recursos foram transferidos da CISE para a FDE, além de outros valores já citados, como as despesas com locomoção, que são para contratação de empresas que transportam alunos. As despesas de capital também aumentaram no período, como se vê:

Tabela 54-Despesas de capitais FDE (1997-2015)

Despesas de capital	
Obras e equipamentos	% do total de dispêndio para FDE
	0,00%
84.206,93	0,23%
19.135,83	0,06%
24.334,76	0,09%
175.026,61	0,58%
222.023,70	0,63%
189.970,41	0,37%
246.698,25	0,54%
1.051.529,34	2,29%
321.004,96	0,56%
242.269,49	0,41%
7.099.904,28	10,81%
6.004.865,53	7,58%
14.462.665,25	16,96%
457.688,71	0,53%
2.377.176,31	2,49%
26.380.380,48	5,82%
298.271.228,80	29,08%
184.863.089,40	17,23%

Fonte: Balanço geral do Estado 1997-2015. Valores nominais expressos em reais.

Percebe-se que mesmo sendo função da FDE, desde a sua criação, o desenvolvimento da rede física e infraestrutura da rede estadual, somente em poucos anos a FDE investiu em obras e na aquisição de material permanente, atuando prioritariamente na aquisição de material de consumo e na contratação de serviços de terceiros. Afirma-se, pois se identificou que muitas das operações das coordenadorias são via FDE, houve aplicação em despesas correntes e de capital além das referidas no balanço geral do dispêndio da UO 8046, mas essas despesas não aparecem como operações da Fundação, nem mesmo como despesas intraorçamentárias.

Pode-se identificar uma mudança, após 2012-13, nas despesas de capital da FDE, talvez como um passo de transparência nas operações que antes eram realizadas pela FDE, mas computadas como aplicações de outras coordenadorias. Para concluir isso, seria necessário acompanhar os dispêndios da FDE nos anos subsequentes a 2015. Ademais, as despesas correntes continuam aparecendo como realizações das coordenadorias; porém as coordenadorias contratam a FDE que contrata ou oferece o serviço.

A FDE tergiversou em muitos questionamentos dessa pesquisa, sendo muito menos transparente que a SEE. Dentre os vários serviços prestados via FDE não foi possível maior detalhamento por conta dessa postura dos funcionários da Fundação.

2.5 Síntese orçamentária e breves conclusões

Este capítulo foi fundamental para demonstrar acertos e equívocos nas hipóteses iniciais do trabalho, mais acertos do que equívocos, sobretudo. Começou-se pelo essencial, a dinâmica da totalidade do orçamento. Dimensionar o peso dos inativos no orçamento foi fundamental, pois proporcionou compreender uma manobra contábil que sufocou a capacidade de investimentos, de aumento nas despesas de capital, em um momento de aumento real das receitas do Estado. Manter os inativos no orçamento impediu que uma quantidade enorme de recursos fosse destinada à aquisição em infraestrutura e a uma política salarial de valorização da carreira do magistério. Verificam-se os cenários das variações reais dos orçamentos da SEE comparados à variação do orçamento total do Estado.

Gráfico 2- Comparativo variação real orçamento da SEE-SP x Orçamento Geral do Estado de SP (inativos inclusos)

Fonte: SIGEO e Balanço Geral do Estado de São Paulo 1996-2015.

Vista a partir do gráfico, percebe-se que a grande anomalia no período é o ano de 1998, quando o orçamento da SEE tem variação real de quase 47% e o orçamento do Estado oscila, de forma negativa, em aproximadamente 5%. Em 1998 os inativos são inseridos na folha de despesas correntes da SEE e esse é o motivo dessa variação fora do padrão do período analisado. Pode-se perceber um movimento de “ondas” contrapostas, pois a LOA é planejada a partir da variação na arrecadação do ano anterior e na perspectiva do crescimento da receita. Dessa forma, o orçamento do Estado move-se sempre de forma antecipada aos movimentos das despesas da SEE, quando no ano anterior as receitas do Estado aumentam no próximo ano o orçamento da secretaria da educação tem variação real semelhante ao orçamento do Estado do ano anterior. Retirando os inativos (Gráfico 3) do dispêndio total da SEE, percebe-se que houve uma variação real acima da oscilação do orçamento total do Estado. Essa variação foi possibilitada pelo aumento de verbas repassadas ao Estado pelo FUNDEF, cujo destino eram os municípios, já que desde 1995 um processo de municipalização do ensino fundamental foi tomado como prioridade dentro da secretaria. Nesse período a variação real do orçamento ultrapassou os 80% enquanto a variação do orçamento geral do Estado cresceu um pouco mais de 40%. Quando retirados os inativos, a variação é um pouco maior que 120%, visto que a participação dos inativos vai diminuindo percentualmente com o passar dos anos. Essa variação

positiva maior sem os inativos ocorreu por força, principalmente, da variação positiva nos repasses para os municípios (gráfico 4).

Gráfico 3-Comparativo: variação real orçamento da SEE-SP x Orçamento Geral do Estado de SP (inativos excluídos)

Fonte: SIGEO e Balanço Geral do Estado de São Paulo 1996-2015.

Gráfico 4-Comparativo: Variação real do orçamento da SEE-SP (inativos excluídos) X Variação real nos repasses aos municípios

Fonte: SIGEO e Balanço Geral do Estado de São Paulo 1996-2015.

Outro elemento importante foi observar o comportamento das despesas correntes em relação às despesas de capital.

Gráfico 5-Dinâmica orçamentária SEE-SP: Despesas correntes X despesas de capital

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

As despesas de capital iniciam a série com aproximadamente 6,5%, mas com a inclusão dos inativos elas sofrem revés e não irão mais se recuperar no período, variando na casa dos 2% do total do orçamento. Os inativos estão inclusos nas despesas correntes nos elementos de despesas de pessoal, sendo assim, para ter maior clareza da situação dos dispêndios, é preciso olhar para esses dados com os inativos separadamente (Gráfico 6).

Gráfico 6-Dinâmica orçamentária SEE-SP: Despesas correntes, despesas de capital e inativos

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

A participação dos inativos inicia em 1998 com aproximadamente 30% do total das despesas da secretaria e diminuem gradativamente, terminando a série com aproximados 15%. Em 1998 como os inativos são inseridos no orçamento, eles representam exatos 5% do total do orçamento do Estado no que tange as despesas com educação. Como já abordado neste capítulo, a constituição do Estado define as despesas na manutenção e desenvolvimento da educação em 30% do total da arrecadação. A introdução dos inativos representando 5% do total do orçamento (Gráfico 7) corrobora a tese de que a manobra contábil visava retrain as despesas, de fato, com manutenção e desenvolvimento, para os 25% definidos na constituição Federal.

Gráfico 7--% dos inativos e do orçamento da SEE (excluindo inativos) do Total do orçamento do Estado

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor

As despesas da SEE estiveram sempre entre 10-14% do total do orçamento do Estado quando excluídos os inativos. Os inativos diminuem sua participação ao longo do tempo, como já se havia demonstrado no gráfico anterior. As despesas de capital representaram no máximo (gráfico 8), no recorte estipulado por esta pesquisa, 26% (2010) do dispêndio total com inativos, chegando alguns anos a representar um pouco menos de 5% (1999). A secretaria optou por uma manobra contábil quando poderia ter aumentando em mais de 400% em média as despesas com capital. Os investimentos claramente foram preteridos com essa política; mais a frente, verifica-se com essa escolha impactou nos investimentos por unidades escolares.

Gráfico 8-% das despesas de capital sobre o dispêndio com inativos

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015 e SIGEO. Elaborado pelo autor

As transferências aos municípios também são despesas correntes importantes para perceber um processo de municipalização (gráfico 9). Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB repassam verbas do total depositado na “conta arrecadadora” pelo número de alunos enquadrados nas modalidades atendidas pela legislação de constituição do fundo. Sendo assim, o crescimento nos repasses aos municípios demonstra o processo de municipalização, pois há redução do número total de alunos na SEE, sobretudo do ensino fundamental. Quando incluídas essas despesas separadamente no gráfico, as despesas correntes diminuem, mesmo ainda contendo as “despesas com pessoal ativo”, principal despesa da pasta.

Gráfico 9-Dinâmica orçamentária- Incluindo as transferências aos municípios

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

Quando separadas essas despesas correntes dos inativos, das transferências municipais e do pagamento dos servidores da ativa, percebe-se que além do baixo dispêndio com despesas de capital na modalidade investimentos, as despesas correntes, além desses três elementos orçamentários, representam em média pouco mais de 15% das despesas.

Gráfico 10- Dinâmica do orçamento: Despesa corrente separada dos inativos, das transferências municipais e do pagamento dos servidores da ativa

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

O pagamento dos servidores da ativa representava, antes de 1998, aproximadamente 78% do total das despesas da secretaria e, com a inclusão dos inativos, manteve-se próxima dos 50% das despesas totais com tendência de queda (gráfico 11)

Gráfico 11- Tendência nas despesas correntes com pessoal da ativa

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

Analisa-se mais adiante a questão salarial e o contingente de servidores, destarte, a tendência de queda foi puxada por conta da inclusão dos inativos em 1998. Quando incluídos os inativos na totalidade de despesas correntes com pessoal temos a seguinte tendência (Gráfico 12).

Gráfico 12- Tendência nas despesas correntes com pagamentos de servidores da ativa e inativos

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

Percebe-se que, com a inclusão dos inativos, a tendência de queda intensifica-se, pois há um recuo nas despesas nominais com pagamento de inativos, sendo assim, conclui-se que existe uma tendência de redução da massa salarial em dispêndio com servidores da SEE, menos acentuada quando se analisa apenas os ativos.

A dinâmica de outros elementos das despesas correntes como “serviços de Terceiros”, “material de consumo”, “serviços de utilidade pública”, “serviços terceirizados de limpeza e vigilância” e as “transferências aos municípios” variaram, segundo o gráfico (13) abaixo:

Gráfico 13-Os elementos orçamentários mais predominantes (sem despesas com pessoal)

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor.

Como já salientado, as transferências aos municípios são as que variam de forma mais intensa positivamente, enquanto as despesas com “serviços de terceiros” iniciam a série próxima dos 10%, tendo uma queda acentuada em 1998-99 e se recuperando até 2007. Alocadas nesse elemento orçamentário estão à compra de serviços para a impressão de material de apoio, o caderno do aluno e uma série de ações para implementação do currículo, como também a aquisição de programas de “escola digital”, software e projetos de ensino voltados à informatização da rede. O auge foi em 2011 quando atinge 10,30% das despesas correntes, somando mais de R\$ 2 bilhões em valores da época. Para esta pesquisa, perceber que essas despesas representavam um dispêndio volumoso em relação ao todo da SEE foi muito

importante, pois demonstra que existe um conjunto de despesas voltadas a implementar um projeto de currículo que visa engendrar o fazer docente no cotidiano com as decisões de conteúdo, método e concepção pedagógica da secretaria.

Outra importante constatação foi perceber um aumento substancial na terceirização das denominadas “atividade-meio” como limpeza, zeladoria e serviços gerais (gráfico 14). Essas despesas associam-se à tendência de queda nos dispêndios com pagamentos de servidores, visto que um conjunto do quadro de apoio escolar (QAE) foi sendo substituída por terceirizados, uma prática que corrobora a hipótese de empresariamento do Estado, que lida com a atividade-meio como não pertencente à concepção de qualidade no serviço público (trabalho digno e estabilidade), mas sim com a premissa de eficiência de gestão do setor privado. Não apenas por reduzir custos, mas por entender que é necessário focar na atividade-fim para melhores resultados. Essa é uma visão que não abrange a educação como uma totalidade e que exclui do papel educativo um enorme contingente de trabalhadores que ficam mais vulneráveis e suscetíveis ao desemprego e não criam vínculo com as unidades escolares, não participando ativamente das decisões como preconiza a LDB.

Gráfico 14- Despesas com pessoal (ativos) e serviços terceirizados em relação ao total de despesas correntes

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Elaborado pelo autor

Finaliza-se a primeira parte desta dissertação com algumas conclusões que irão nortear as próximas análises sobre o quadro de servidores da SEE e suas

modificações em nosso recorte, além de nos debruçarmos sobre a política salarial e a carreira do quadro do magistério.

Sobremaneira a dinâmica orçamentária demonstrou uma manobra contábil que sequestrou bilhões de reais em possíveis investimentos para a educação paulista (tabela 52); um dispêndio crescente com o processo de municipalização do ensino fundamental; despesas com contratação de serviços de terceiros, a maior parte via FDE, com finalidade de elaboração e implementação do currículo; despesas com contratação de cursos e treinamentos para a informatização das escolas; despesas com compra de material permanente, basicamente equipamentos de informática, próximas ou em algumas vezes maiores que os dispêndios com obras e manutenções; despesas quase inexistentes na formação dos docentes; grande volume de dispêndios para implementação do currículo e avaliação dos resultados; tendência de queda nos dispêndios com pagamento de servidores; transferência da maior parte das despesas com contratação de serviços de terceiros das coordenadorias para a FDE, transferências para instituições privadas com e sem fins lucrativos e contratação periódica de consultorias a partir de 2008 (tabela 53).

Tabela 55- Despesas com inativos deflacionadas (2015)

	Inativos (nominais)	Inativos (deflacionados)
1998	1.682.158.717,58	6.036.847.588,68
1999	1.813.431.722,57	6.203.959.603,10
2000	1.916.232.750,32	6.070.049.819,93
2001	2.019.250.626,98	6.062.918.968,88
2002	2.171.877.616,99	6.032.553.652,35
2003	2.254.576.860,25	5.698.141.063,56
2004	2.391.666.081,74	5.302.294.483,16
2005	2.723.142.160,52	5.600.345.918,39
2006	2.992.876.015,04	5.725.650.049,65
2007	2.699.070.000,15	4.839.336.297,54
2008	2.400.283.136,68	4.044.757.614,74
2009	2.635.296.192,92	4.077.853.150,87
2010	2.584.223.995,88	3.723.299.920,06
2011	2.951.836.293,26	3.916.158.935,19
2012	3.431.835.352,95	4.204.032.145,26
2013	3.861.212.671,39	4.441.336.707,99
2014	4.120.779.343,51	4.433.958.573,62
2015	4.535.193.597,81	4.535.193.597,81
Total:		90.948.688.090,77

Fonte: SIGEO e Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores expressos em reais deflacionados com o deflator do PIB-IBGE de 2015.

Tabela 56- Despesas correntes com Consultorias

	Valores nominais	Valores deflacionados
2008	1.921.361,37	3.237.718,46
2009	1.193.660,00	1.847.067,59
2010	911.780,53	1.313.675,74
2011	1.534.624,37	2.035.964,17
2012	4.326.228,84	5.299.672,99
2013	1.523.216,00	1.752.070,06
2014	1.055.159,53	1.135.351,65
2015	209.454,60	209.454,60
		16.830.975,28

Fonte: Balanço geral do Estado de São Paulo 1997-2015. Valores expressos em reais deflacionados com o deflator do PIB-IBGE de 2015.

A inclusão dos inativos no orçamento da SEE subtraiu mais de 90 bilhões de reais, em valores constantes de 2015, no recorte analisado. Esses valores são muito superiores as despesas de capital da SEE no mesmo período que somaram aproximadamente 12 bilhões de reais, em valores constantes de 2015. Esse “desvio” de recursos da educação, garantidos pela constituição paulista, implicou um baixo índice de investimentos e poderia ter balizado uma política de valorização dos salários iniciais. Claramente essa não foi uma diretriz da pasta nesses anos analisados.

Os dados referentes às consultorias não chamam atenção por seu montante, valor inexpressivo diante do orçamento da secretaria, mas o que importa nesses dados é saber quem são as consultorias e quais serviços prestaram. Adiante, abordaremos a questão das consultorias.

3 A SEE-SP: uma análise quantitativa e qualitativa

Neste capítulo, analisa-se a dinâmica dos cargos da SEE-SP no decorrer do recorte proposto por esta pesquisa, a relação entre os servidores efetivos e não efetivos e a relação entre os cargos de “gestão”- suporte escolar-, ou seja, aqueles posicionados para implementar a política educacional proposta pela secretaria e os docentes. Nesse caso, precisa-se nos atentar para a estruturação dos cargos da SEE que estão subdivididos entre: a) Quadro do Magistério (QM)- atividades diretamente relacionadas à educação; b) Quadro do Apoio escolar (QAE)- atividades meio- e c) Quadro Secretaria da Educação (QSE)- Atividades burocráticas como planejamento, execução orçamentária, desenvolvimento da política educacional entre outras atividades.

Igualmente ao capítulo anterior, analisam-se alguns pontos de forma específica e, posteriormente, faz-se uma “síntese” conclusiva sobre o capítulo. Inicia-se por uma análise do cargo docente e sua carreira, com uma breve explanação sobre os outros cargos que compõe o QM. Delimita-se cada cargo em um subtópico para facilitar o leitor.

3.1 Quadro do Magistério

O quadro do magistério é composto pelos seguintes cargos:

I - Dirigente Regional de Ensino (comissionado)

II - Diretor de Escola

III - Professor Educação básica I

IV - Professor II (em extinção)

V - Professor Educação Básica II

VI -Supervisor de Ensino

VII - Coordenador Pedagógico (em extinção)

VIII- Assistente de direção de Escola (em extinção)

IX - Estagiário (em extinção)

X - Professor Coordenador em Unidade Escolar (Designado)

XI - Vice-Diretor de Escola (Designado)

Desses cargos, apenas os em extinção não serão objetos de análise detalhada. Vale ressaltar que os cargos em extinção, como o de coordenador pedagógico, que centralizava a supervisão das atividades dos professores coordenadores –nas unidades escolares- foi extinto pela Lei nº 9.289/1995 e somente prosseguiram os coordenadores de UE, em vista da política de “descentralização”, com servidores designados. Riguetto (2016) compreende essa extinção como parte da descentralização administrativa providenciada pelos documentos da SEE. Prefere-se pensar que é o contrário que está a ocorrer, pois desde 1978, com a promulgação de um novo Estatuto do Magistério, lei complementar 201/78, ocorreu, ao menos se pode afirmar, uma tentativa, de profissionalização do cargo de coordenador. O coordenador seria então um “especialista em educação” com formação em Pedagogia. O próprio Riguetto (2016) cita que essa alteração era um avanço nas relações entre secretaria e unidades escolares, visto que havia um controle ideológico nesses cargos por conta da presença de militares em postos estratégicos. Sendo assim, a extinção do cargo parece intimamente ligada a duas condições: I- o avanço informacional possibilitava o controle centralizado na secretaria e II- As decisões sobre a implementação da política educacional da SEE-SP passaram a mão de um grupo, cada vez maior de servidores comissionados, não concursados. Isso posto, entende-se que essas extinções são mais reflexo de um domínio e centralização da SEE do que autonomia nas UE. Já se citou neste trabalho que mesmo esses conceitos, como o de autonomia, não são necessariamente congêneres. Autonomia deve ser entendida como uma forma de responsabilização individual ou mesmo em sentido de caracterizar “individualismo”. Quando se acredita que autonomia nos documentos da SEE é uma menção a mais liberdade, ainda mais quando somado ao termo “descentralização”, pode-se partir de uma premissa equivocada e atribuir um valor às ações e aos movimentos das políticas públicas educacionais da secretaria que certamente tendem a outro sentido. Nesse caso, o método que envereda pela totalidade é capaz de compreender a direção (sentido) adotada pela SEE mesmo com suas tergiversações semânticas ou seus neologismos.

Ocorreu o mesmo com o cargo de assistente de direção de escola. Sua extinção com a Lei complementar 725/93 pode ser compreendida como forma de retirar a autonomia de servidores concursados e em seu lugar existir apenas servidores designados, uma vez que os servidores designados são escolhidos internamente e podem ser substituídos a qualquer momento. A política da secretaria

retroalimenta um projeto que cada vez mais é concebido, planejado e decidido sem participação dos que executam, muito menos da comunidade na qual a escola se insere.

Outra nuance dessa relação antagônica com os elementos de autonomia e descentralização é o próprio documento “Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado” publicado em 1995 pelo governo federal, na época chefiado pelo mesmo partido, o PSDB, que ingressava por uma longa jornada como timoneiro no Estado de São Paulo. Esse documento faz críticas à constituição de 1988, pois ela havia “promovido um surpreendente engessamento do aparelho estatal” (p, 21). Esse engessamento é compreendido como antagônico da autonomia, ou seja, a constituição havia “loteado” a administração direta e retirado autonomia da administração indireta, utilizando-se demasiadamente dos servidores públicos. Essa é uma premissa dessa política neoliberal, utilizar-se de autonomia quando o que se pensa fazer é eliminar o interesse público do Estado, permitindo que um punhado de não servidores (sem concursos) ou fundações sem transparência decidam as diretrizes do Estado. Não seria necessário dizer que isso submeteria o conjunto da sociedade a interesses pouco republicanos e daria muito mais poder ao executivo, ou seja, mais centralização e não autonomia.

3.1.1 O cargo de Professor de educação básica I e II (PEBI e PEBII)

Trata-se inicialmente da condição entre professores efetivos⁴² e não efetivos na rede. Essa análise é importante para problematizar, como esta dissertação se propõe a fazer, o elemento de precarização atribuído, quase sempre de forma genérica e generalizadora à condição docente. Caso seja a precarização um elemento sempre presente e a terceirização/privatização, nos termos que é majoritariamente empregada, de menor participação do Estado, estar-se-ia diante de um quadro de diminuição das contratações e concursos e o crescimento de docentes com vínculos temporários e contratações com pagamento por aula⁴³. Preferimos apresentar os

⁴² No caso dos docentes efetivos estão computados também os docentes categoria “F” ou estáveis que a partir da lei complementar 1010/2007 passaram a gozar de no mínimo 12 horas de jornada garantida e passou a compor o quadro de servidores permanentes.

⁴³ Nesse caso os docentes são contratados pela categoria “V”, como eventuais, sem aulas atribuídas. (Após lei 1093/2009).

dados dos docentes PEB-I, fundamental I, separadamente dos docentes PEB-II, fundamental II e Ensino Médio, pois com o processo de municipalização os dados podem apresentar dinâmica distinta, podendo “contaminar” as análises. Veja-se a situação dos docentes PEB-I, que lecionam no ensino fundamental I.

Tabela 57--Total de Docentes PEB I entre 1995-2015⁴⁴

Mês / Ano	PEB I - Efetivos	PEB I – “não efetivos”
nov/95	38.303	57.455
nov/96	38.927	58.390
nov/97	36.341	54.512
nov/98	37.244	56.108
nov/99	41.177	61.766
nov/00	29.239	43.859
nov/01	25.289	37.933
nov/02	27.450	41.176
nov/03	29.947	28.658
nov/04	27.345	37.849
nov/05	26.084	37.122
nov/06	31.295	32.798
nov/07	30.838	32.162
nov/08	30.779	26.699
nov/09	28.597	27.208
nov/10	26.759	29.110
nov/11	25.309	31.673
nov/12	22.747	40.292
nov/13	21.021	47.872
nov/14	19.467	44.711
nov/15	17.048	35.483

Fonte: CGRH,2018.

⁴⁴ Escolheu-se o mês de novembro com data base para aferir de forma mais precisa os dados sobre os não efetivos, pois, como os contratos são temporários nos primeiros meses dos anos o número de docentes não efetivos é menor que nos meses subsequentes.

Somente em três- as células em amarelo na tabela- momentos o número de docentes efetivos foi superior ao de não efetivos e a relação manteve-se sempre acima dos 52% nos anos que os não efetivos foram maioria. Porém, importante constatar que houve uma queda praticamente constante no total de docentes PEBI, o que corrobora a constatação na análise orçamentário do processo de municipalização, sobretudo do ensino fundamental I.

Gráfico 15-Docentes PEB-I entre 1995-2015

Fonte: CGRH,2018.

Percebe-se que a queda dos PEB I é acentuada e que os não efetivos cresceram entre 2012-2014 e voltaram a cair em 2015. Em menos de duas décadas, o total de docentes caiu mais de 54%, isso se deve à transferência de escolas para as redes municipais. As linhas de tendência são fixadas para ver a condição de previsibilidade do modelo de análise.

Sendo assim, a tendência de queda e do ritmo da queda está ajustada em mais de 70% para os efetivos; porém, apenas em 35% para os não efetivos. Isso confirma que a variação anual dos docentes contratados temporariamente é mais incerta, diminuindo a previsibilidade do dado. Nesse caso, estabelecer o conceito de precarização para julgar esse movimento pode conter elementos contraditórios, pois, não é necessariamente um acaso ou descaso com a educação fundamental que levou

o Estado a abrir poucas vagas para concursos de PEB-I, mas fundamentalmente sua diretriz de municipalização. Por conta desse movimento, prefere-se apresentar os dados de PEB-I e PEB-II separadamente, partindo da constatação de que a SEE-SP priorizou o ensino médio no período estudado. Ao apresentar esses dados juntos, a dimensão se perderia de dois movimentos contrários e acabaria por “contaminar” os dados, como enveredou Rodrigues (2017). O autor apresenta os dados juntos e apenas em um período curto, entre 2007-2010, concluindo que existe um aumento constante dos temporários, mesmo que a variação tenha sido positiva, mas pequena. Caso o autor tivesse estabelecido somente o critério de separar os docentes PEB-I e PEB-II já não teria cometido o equívoco precipitado dessa conclusão. Entretanto, sobretudo uma análise mais longa é o fundamento da metodologia para compreender tendências, não é possível aferir uma tendência em uma análise de curto prazo com poucas amostras sem assumir o risco de tirar conclusões precipitadas.

Dessa forma, vejam-se os dados sobre os PEB-II.

Tabela 58-Total de Docentes PEB II 1995-2015

Mês / Ano	PEB II - Efetivos	PEB II – “não efetivos”
nov/95	29.818	78.042
nov/96	26.973	75.688
nov/97	25.028	80.851
nov/98	21.972	76.927
nov/99	19.958	85.942
nov/00	53.155	63.960
nov/01	52.592	67.313
nov/02	55.393	76.516
nov/03	54.588	87.263
nov/04	61.386	85.932
nov/05	74.136	79.004
nov/06	88.141	73.322
nov/07	87.596	74.489
nov/08	94.573	68.525
nov/09	92.387	70.035
nov/10	89.228	74.641
nov/11	91.618	74.540
nov/12	94.876	74.813
nov/13	95.101	76.784

nov/14	119.241	67.273
nov/15	112.137	58.423

Fonte: CGRH, 2018.

A relação dos docentes PBE-II demonstra outra tendência quando comparada a dos PEB-I. O total de docentes efetivos é crescente e o número de *não efetivos* é instável, sendo maior que os efetivos até o ano de 2005, quando foi ultrapassado pelos efetivos e a relação entre os dois distanciou-se em favor dos servidores efetivos. Essa diferença cresce ainda mais em 2014 e 2015 com um aumento de 25% entre 2013-2014 no contingente dos efetivos, seguida de queda no número de *não efetivos*. Esses dados invertem a lógica simples de pensar o neoliberalismo como processo cristalizado de precarização com a piora na relação de trabalho ou no contrato de trabalho. No caso específico dos PEF-II, a tendência foi de efetivação dos docentes da rede. Vê-se mais detalhadamente e de forma mais crítica esse crescimento; porém, essa é de fato uma constatação contrária à tese mais difundida de precarização. Pode-se ver no gráfico abaixo que, além de inverter a condição inicial da relação entre efetivos e não efetivos, as contratações de servidores concursados construíram uma tendência, com crescimento dos efetivos aferida pelo R^2 como explicativa do modelo em mais de 83%. Isso ocorre, pois existe um crescimento sólido e constante no período, diferente das oscilações entre os não efetivos, que no modelo explicativo tendencial ficou abaixo dos 20%.

Nesse caso, pode-se afirmar que existe uma tendência prevista entre os efetivos, mas seria difícil afirmar o mesmo sobre os não efetivos. Sobretudo, há evidente foco da gestão da SEE no ensino médio e essa priorização está evidenciada nesse aumento da contratação de servidores mediante concurso. Outra situação importante no aumento do número de efetivos foi a possibilidade, a partir da reestruturação da carreira em com a Lei complementar 1097/2009 da contratação de docentes com jornadas reduzidas- entre 12 e 30 horas semanais- e jornada integral. A partir da LC 1097/2009 foram criadas a jornada de 12 horas (reduzida) e de 40 horas (integral), mantendo-se as jornadas de 30 horas (básica) e 24 horas (inicial).

Gráfico 16-Evolução da contratação de docentes efetivos

Fonte: CGRH, 2018.

Esses novos enquadramentos funcionais permitiram que os docentes acumulassem cargos ou mesmo concilhassem com outros vínculos públicos ou privados. Relacionam-se adiante essas novas jornadas com o modelo de carreira proposto pela secretaria. Os dados aferidos até aqui possibilitaram ver de forma mais ampla a complexidade das relações de trabalho na SEE. Pode-se concluir que falar em precarização do trabalho docente, como conceito que busca relacionar o **aumento** de um conjunto de condições de trabalho ou contratos de trabalhos piores que os anteriores, pode constituir-se em um equívoco, ao menos parcial, quando relacionado aos docentes da SEE. Isso significa que houve pioras nos contratos dos temporários, seja com a estipulação de limites das faltas medidas, abonadas e faltas injustificadas – Resolução SE-68/2009; porém, “precarização” só pode ser compreendida como processo histórico. Sendo assim, só é plausível quando comparada a uma retrospectiva dos termos de contratação anteriores, nesse caso a lei 500/1974.

Tabela 59- Comparativo dos regimes de contratação de temporários

	Regime de contratação de temporários
--	--------------------------------------

Condições estabelecidas em Lei	Lei 500/74	Lei 1093/09
Licença Gala	8 dias	2 dias
Licença Nojo	8 dias parentes próximos 2 dias para outros parentescos	2 dias para parentes próximos
Licença maternidade	120 dias	120 dias
Faltas Médicas	6 ao ano e no máximo 1 por mês	6 ao ano e no máximo 1 por mês
Falta justificada	6 ao ano e no máximo 1 por mês	3 com anuência da direção da UE.
Falta injustificada	30 interpoladas ou 15 consecutivas	1 no contrato
Faltas abonadas	6 ao ano e no máximo 1 por mês	2 por ano e no máximo 1 por mês
13º salário	Proporcional	Proporcional
Férias	1/3 sobre o período trabalhado	1/3 somente quando o contrato completar 12 meses
Previdência	RGPS	RGPS
Assistência IASMPE	SIM	NÃO

Fonte: Lei 500/1974, 1093/2009 e Resolução SE 68/2009.

Notadamente, as condições temporais de contratação dos trabalhadores não efetivos pioraram após 2009, nesse caso há precarização. Todavia, não se pode enveredar pela análise cristalizada que confunde trabalho precário e precarização. Ora, as condições expostas pela lei 500/1974 não eram necessariamente consideradas “não precárias”. Pior, segundo Cação (2010), o Estatuto do magistério paulista instituído pela lei 114 de 1971 e a lei 500/1974 não corrigiu as distorções criadas pelo decreto nº 49.532 de 1968, que, ao dispor sobre a admissão sobre título precário, desconsiderava a Constituição Federal de 1967 e a Constituição paulista, negando aos temporários o direito à estabilidade e às vantagens dos servidores estatutários, vedando assim a contratação e mantendo o regime de admissão. O decreto de 1968, que vigorou até a lei 500/74, em seu artigo 1º inciso IV, prevê que o admitido em caráter temporário só receberá sua retribuição excluída qualquer outra vantagem, além de fixar cinco dias para licença nojo e gala, direito à licença maternidade de 120 dias, férias de 30 dias ao completar 12 meses de admissão, licença para tratamento de saúde e acesso ao IASMPE- mediante contribuição. Perpassa-se um longo período em que a condição foi a admissão em caráter temporário (ACT) com restrições de direitos em relação aos servidores e à utilização

de manobra jurídica para que não existissem contratos de trabalhos, como determinava a constituição federal de 1967 e a constituição paulista em vigor à época. O contrato de trabalho só foi regulamentado pela lei 1093/2009, trazendo o elemento de interstício entre um contrato e outro de 180 dias⁴⁵. Olhando em perspectiva é difícil pensar que houve um grande processo de precarização, pois se está muito próximo de uma atividade que pode ser adjetivada de “precária” por todo o século XX, ao menos no que tange aos temporários.

Por isso, a preocupação em historicizar o termo “precarização”, não porque se pensa que as condições não pioraram, ou em certo sentido melhoraram, mas, sobretudo, porque não condiz com um olhar que ultrapassa a superfície. Na história do Brasil, trabalho e precário quase sempre foram sinônimos. No caso dos docentes, é uma constatação dramática de um país periférico e com estruturas sociais muito específicas. Seria necessário compreender o conceito de precarização e sua recepção no Brasil como categoria analítica, para ponderar sua capacidade explicativa.

Não se fará essa análise, mas se aponta para a necessidade de fazê-la, pois se é verdade que existe precarização, também é fato que a informalidade é a condição precária sempre estiveram presentes no Brasil e o processo de “desprecarização”, formalização ou de precarização poderiam ser compreendidos à luz do conceito de “regressão econômica” de Celso Furtado (1963). Para Furtado, ao possuir um setor externo pujante vinculado às vicissitudes das economias desenvolvidas, o país ficava à mercê de uma regressão econômica quando esses setores entravam em crise. Talvez os ciclos descritos por Caio Prado Júnior (1945) pudessem ser justapostos aos períodos de maior precarização e os de formalização ou, até mesmo, de “desprecarização” do trabalho no Brasil. Em cada período, encontrar-se-iam nuances e elementos próprios, mas se acredita sensato pensar que a precariedade da sociedade e do trabalho no Brasil não é uma “invenção contemporânea”, mesmo que isso não seja o mesmo que negar novas formas de intensificação e precarização, tal qual a revolução informacional.

Essa clivagem sobre o conceito de precarização parece necessária, pois majoritariamente se depara com o conceito precarização, nas pesquisas com as quais se dialogou e, poucas vezes, com o trabalho histórico precário com lampejos de

⁴⁵ A lei 1331/2018 reduziu esse período para 40 dias.

dignidade. Como falar de um processo, precarização, sem comparar no mínimo dois pontos separados no tempo e espaço? Seria preciso mesmo perguntar: Quando o trabalho docente não foi precário? Concorde-se com o fato de existir elementos novos nesse jogo capital-trabalho que provocam mais sofrimento e intensificação, o avanço do capitalismo legou à sociedade um conjunto de relações sociais instáveis que configura a própria lógica do capital, suas crises sistêmicas e recorrentes, como o *ethos* social, a existência precária- sempre presente no trabalho Brasil- juntou-se a celeuma frenética anunciando uma vida sem sentido dentro e fora do trabalho. O elemento mais novo dessa relação é a crise ontológico-social que limita o homem ao fetichismo das mercadorias e tenta lhe transformar em ser atônico constituído de medo e sofrimento (DUNKER, 2014).

Segundo Dunker (2014), o neoliberalismo “à brasileira” extraiu da precariedade histórica elementos estruturais para “produzir anomia” e perda de sentido na existência, além de construir um “estado de mal-estar” permanente. Não há dúvida de que a concepção de extrair produtividade do sofrimento é uma invenção neoliberal, pois o liberalismo clássico almejava aumentar a produtividade a partir de um estado de felicidade (DARDOT, LAVAL, 2014).

3.1.2 A formação dos docentes efetivos do Estado de São Paulo

Após concluir que não há movimento no orçamento que defina como prioridade a formação continuada aos docentes, concebe-se importante compreender as nuances de formação inicial desses servidores do QM. Uma formação inicial aligeira, em instituições que não fomentam o tripé- ensino, pesquisa e extensão- e com projetos pedagógicos pouco preocupados com a educação pública de qualidade (FREITAS, 2007), é delimitadora de um encontro histórico perverso. De um lado o país só conseguiu universalizar legalmente o acesso à educação na Constituição Federal de 1988 e, ao mesmo tempo, vivenciava suas primeiras experiências no campo do neoliberalismo com o governo Collor. Face a essa circunstância que a expansão da rede pública de ensino ocorreu, com a abertura de unidades escolares e salas de aulas sem estrutura pública par formação de docentes. Segundo o senso escolar superior, iniciaram-se os anos de 1990 com aproximadamente 38% das matrículas nas IES públicas e, duas décadas depois, esse número não ultrapassava 25% (tabela 57). Sincronizados, esses dados permitem perceber a tragédia anunciada “à

brasileira” de ter relegado a universalização da educação pública por décadas e o quão devastador foi a derrota do projeto de reformas de base nos anos de 1960. Essa dupla condição, falta de docentes formados e aligeração/empobrecimento da formação inicial é certamente uma característica muito peculiar na desvalorização da atividade docente.

Para poder comparar, verifica-se inicialmente a relação de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas.

Tabela 60- Matrículas Instituições de Ensino Superior entre 1991-2015

Ano	Matriculas	
	IES privadas	IES públicas
1991	61,30%	38,70%
1992	59,00%	41,00%
1993	59,02%	40,98%
1994	58,43%	41,57%
1995	60,19%	39,81%
1996	60,64%	39,36%
1997	60,98%	39,02%
1998	62,15%	37,85%
1999	64,89%	35,11%
2000	59,63%	40,37%
2001	60,10%	39,90%
2002	62,47%	37,53%
2003	66,06%	33,94%
2004	71,70%	28,30%
2005	73,23%	26,77%
2006	74,14%	25,86%
2007	74,57%	25,43%
2008	74,92%	25,08%
2009	73,59%	26,41%
2010	73,18%	26,82%
2011	73,69%	26,31%
2012	73,04%	26,96%
2013	73,55%	26,45%
2014	74,95%	25,05%
2015	75,68%	24,32%

Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação superior 1991-2015.

Há uma constante tendência de diminuição das vagas públicas até 2007, quando foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão

das Universidades Federais (Reuni), por meio do decreto nº6096/207. Para se analisar mais fidedignamente, dois gráficos tendenciais foram elaborados separando esses períodos. Veja-se:

Gráfico 17-Matrículas IES entre 1991-2006 (Antes do Reuni)

Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação superior 1991-2006.

A tendência de queda no número de vagas pública se acentua a partir de 1998 e se recupera em 1999-2000, evoluiu com rapidez para representar em 2015 no máximo 20% das matrículas. O segundo período, após a instituição do Reuni, demonstrou outra tendência, primeiro na estabilidade da relação entre as vagas públicas e privadas e uma possibilidade de pequena reversão no quadro em favor das vagas públicas (gráfico 18).

Realiza-se essa explanação para antecipar a demonstração dos dados de formação dos docentes da rede Estadual paulista, pois seria preciso relacionar os dados gerais de vagas com a relação de instituições dos quais são oriundos os docentes da SEE. Ao olhar atentamente para os dados referentes aos docentes, lista-se a formação acadêmica⁴⁶ dos efetivos.

⁴⁶ No documento obtido junto à CGRH consta a última titulação do servidor.

Gráfico 18-Matrículas IES entre 2006-2015 (Após o Reuni)

Fonte: INEP, Sinopse Estatística da Educação superior 1991-2006.

Gráfico 19- Formação Docentes 1995-2015

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291.

Apenas 34% -arredondando- dos docentes da rede estadual formaram-se em Universidades, o que poderia garantir minimamente, *a priori*, a existência do tripé ensino-pesquisa-extensão. Segundo Freitas (2007), a formação aligeirada em institutos, faculdades e centros universitários privados reforça a desigualdade entre instituições de ensino (apenas) em que os estudantes estudam e trabalham e as instituições com pesquisa, nas quais se estuda e pesquisa. Segundo Gatti (2014), mesmo as universidades privadas, no que tange às licenciaturas, reduziram suas ofertas de cursos presenciais e passaram a fomentar a formação de professores em

modalidade EAD ou semipresencial. Para Freitas (2007), somente um projeto político-pedagógico centralizado nas universidades públicas poderia modificar esse aspecto de formação precária que é estrutural e está sendo intensificado com o ensino inicial a distância. No caso dos docentes da rede estadual paulista a formação dos efetivos até 2015⁴⁷ era a seguinte:

Gráfico 20- Formação dos docentes da rede estadual de São Paulo até 2015

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291

Apenas 7% dos docentes são oriundos das IES públicas, isso representa menos de 16 mil docentes em um universo de aproximadamente 220 mil⁴⁸. Se relacionar-se com os dados anteriores, que demonstram uma média de 33% de matrículas nas IES públicas entre 1995-2015, nota-se o abismo entre os egressos das universidades públicas e os docentes do ensino básico público. O dispêndio público com formação de professores no ensino superior não tem retorno diretamente nas instituições públicas, ao menos de forma quantitativa. Pode-se concluir de forma inicial que a maior parte desses profissionais, com formação mais qualificada, é absorvida pelo mercado privado ou abandonam a profissão. A situação é mais alarmante quando associada aos dados do Censo do Ensino Superior, que demonstram um processo de migração rápido dos cursos de formação de professores, licenciaturas e pedagogia para modalidades não presenciais. No ano de 2011, segundo Gatti (2014), apenas

⁴⁷ Os dados, nesse caso, são selecionados a partir da data de exercício dos docentes.

⁴⁸ Esse número é maior que o total de docentes efetivos no ano de 2015, pois não exclui os docentes que exoneraram.

17% das vagas em licenciatura eram ofertadas na modalidade presencial e mais de 78% das matrículas eram em instituições privadas. Outro problema levantado por Freitas (2007) é o histórico de desvalorização dos conteúdos didático-pedagógicos e a tradição do bacharelado. Muitos bacharéis formam-se em cursos de 120 horas ou em formação de pedagogia para licenciados em cursos de 540 horas. Outro dado que chama a atenção é o baixo número de docentes com pós-graduação.

Gráfico 21-Formação docente: graduados e pós-graduados

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291

Menos de 9% do total de docentes possuem algum tipo de pós-graduação e a maioria cursou apenas graduação, um número muito próximo ao dos docentes oriundos das universidades públicas. Mesmo sem nenhum dado para aferir isso, pois os dados do Sistema de Qualificação apresentam apenas a última titulação, há uma hipótese de que docentes formados em instituições com incentivo à pesquisa sigam pesquisando em alguma modalidade, mas isso é apenas uma hipótese. Entre os somente graduados prevalece a licenciatura plena, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 22- Formação dos docentes somente graduados por modalidade de curso

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291

Os docentes formados em licenciaturas curtas são oriundos de um regime de formação instituído pela LDB de 1971 e revogado pela LDB vigente (1996). Os bacharéis somam 5,3% do total de professores apenas graduados, são em valores nominais quase 11 mil servidores efetivos. Veja-se a condição de formação inicial dos docentes somente com graduação segundo a IES pública ou privada. Somente 8% são oriundos de IES públicas e a maior parte de instituições Estaduais de outros Estados. Entre as Universidades públicas paulistas, a UNESP é a que tem maior participação com 1,7% dos docentes com graduação efetivos na rede.

Os docentes com pós-graduação são menos de 20 mil. A maior parte da formação encontra-se no nível de especialização e em instituições privadas, mas nesse caso a participação das IES públicas é maior, visto que a pesquisa no país é pouco fomentada fora do âmbito público.

Gráfico 23- Formação dos docentes graduados segundo a IES

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291

Gráfico 24- Docentes com pós-graduação por nível de formação

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291

Predominância da especialização que representam juntas mais de 67% dos pós-graduados. Os mestres representam 28% aproximadamente, somando o mestrado acadêmico com a modalidade profissional. No caso específico da pós-graduação, a participação da IES pública é maior que a média dos dados apresentados até o momento nesta dissertação.

Gráfico 25- Pós-graduação por IES pública e privada

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291

No caso do mestrado e do doutorado, a participação da IES públicas é considerável, entre os doutores atinge 50% e quase 70% do mestrado profissional.

Cabe ressaltar, para finalizar esse tópico do capítulo, que mesmo extinguindo os segundos ou terceiros vínculos, alguns docentes continuaram aparecendo em duplicidade; porém, em número pequeno. Como se estava trabalhando com uma planilha de mais de 313 mil linhas, foram feitos os filtros possíveis para se ter os menores desvios na série histórica. Outro dado importante é que quando retirados nos filtros os vínculos em duplicidade, ou seja, docentes que possuem mais de um cargo na secretaria, o total de docentes com início de exercício até o ano de 2015 diminuiu de 253 880 para 216 088. Assim, pode-se deduzir que o número de docentes com duplo vínculo e dupla jornada é maior que 37 mil, demonstrando claramente um trabalho precário, supõe-se que com pouco tempo fora de sala para preparação didática e formação continuada.

3.1.3 Os docentes por jornada de trabalho, salário e posição na carreira

Um elemento essencial do empresariamento das políticas públicas é estabelecer um plano de carreira balizado por meritocracia e que crie cisão entre os docentes efetivos ou não efetivos. Essa política individualista, antissindical e alicerçando o elemento meritocrático com a concepção educacional da SEE pode ser verificada quando se observam os dados sobre salários médios e sua relação com a posição na faixa e nível da carreira. Primeiro, compreendem-se as modificações ocorridas na carreira do QM no Estado de São Paulo.

Tabela 61- Legislação que dispõe sobre salário e carreira do QM entre 1985-2015

Lei Complementar	Data	Ementa	Vigência
Lei Complementar nº 444/1985	27/12/1985	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.	01/01/1986
Lei Complementar nº 645/1989	27/12/1989	Institui novo sistema retributivo para as classes do Quadro do Magistério, altera dispositivos da Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985 e dá providências correlatas.	02/11/1989
Lei Complementar nº 750/1994	25/04/1994	Dispõe sobre os vencimentos e salários dos servidores que especifica e dá outras providências.	01/10/1993
Lei Complementar nº 795/1995	18/07/1995	Dispõe sobre a conversão dos valores constantes das Escalas de Vencimentos que especifica para a unidade do Sistema Monetário Nacional, e dá outras providências.	01/07/1994
Lei Complementar nº 788/1994	27/12/1994	Institui gratificação, reclassifica escala de vencimentos, na forma que especifica, e dá outras providências.	01/09/1994
Lei Complementar nº 798/1995	07/11/1995	Eleva as referências iniciais e finais das classes integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.	01/03/1995
Lei Complementar nº 799/1995	07/11/1995	Concede complementação de piso aos docentes integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas.	01/05/1995
Lei Complementar nº 796/1995	25/10/1995	Dispõe sobre os vencimentos e salários dos integrantes da série de classes de docentes e das classes de especialistas de educação do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.	16/10/1995
Lei Complementar nº 809/1996	18/04/1996	Institui Prêmio de Valorização para os servidores em exercício na Secretaria da Educação e dá providências correlatas.	01/03/1996
Lei Complementar nº 820/1996	18/11/1996	Institui Gratificação para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.	01/10/1996

Lei Complementar nº 834/1997	04/11/1997	Institui Gratificação Área Educação para os servidores que especifica, altera dispositivo da Lei Complementar n. 820, de 18 de novembro de 1996 e dá providências correlatas.	01/10/1997
Lei Complementar nº 836/1997	30/12/1997	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.	01/02/1998
Lei Complementar nº 874/2000	04/07/2000	Institui Gratificação por Trabalho Educacional - GTE para os servidores que especifica e dá providências correlatas.	01/06/2000
Lei Complementar nº 901/2001	12/09/2001	Institui Gratificação Geral para os servidores que especifica e dá outras providências.	01/08/2001
Lei Complementar nº 923/2002	02/07/2002	Altera os Anexos que especifica da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e acrescenta subanexos nos anexos que especifica da Lei Complementar nº 888, de 28 de dezembro de 2000, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá outras providências.	01/05/2002
Lei Complementar nº 958/2004	13/09/2004	Altera a Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.	01/09/2004
Lei Complementar nº 975/2005	06/10/2005	Dispõe sobre os vencimentos e salários dos servidores que especifica.	01/09/2005
Lei Complementar nº 977/2005	06/10/2005	Institui Gratificação por Atividade de Magistério - GAM para os servidores que especifica e dá providências correlatas.	01/09/2005
Lei Complementar nº 1.018/2007	15/10/2007	Institui Gratificação de Função aos servidores que especifica, e dá outras providências.	01/01/2008
Lei Complementar nº 1.053/2008	04/07/2008	Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação.	01/07/2008
Lei Complementar nº 1.097/2009	27/10/2009	Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências.	28/10/2009

Lei Complementar nº 1.107/2010	23/04/2010	Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.	01/03/2010 01/03/2011 01/03/2012
Lei Complementar nº 1.143/2011	11/07/2011	Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.	01/06/2011 01/03/2012 01/07/2012 01/07/2013 01/07/2014
Lei Complementar nº 1.204/2013	01/07/2013	Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.	01/07/2013 01/07/2014

Fonte: Centro de Legislação de Pessoal e Normatização. Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos. CGRH-SEE-SP, 2018. Elaborado pelo autor.

O plano de carreira foi constituído a partir da Lei 836/1997, formado por duas faixas e cinco níveis para os docentes e quatro níveis para o quadro do suporte pedagógico. A lei complementar que sobrepôs o Estatuto do magistério de 1985 foi o início de um processo de revestir a política pública de elementos empresariais. A carreira foi reduzida a 10 posições e a evolução somente por tempo de serviço foi extinta. A evolução funcional poderia ser por via acadêmica, mestrado ou doutorado e por via não acadêmica, a partir de aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área do conhecimento.

Interessante notar que a lei implementa mecanismos meritocráticos no modelo de evolução funcional e estabelece interstícios para as passagens dos níveis, 4 anos para a passagem do nível I-II e mais quatro entre II-III, do nível III-IV e do IV-V seriam necessários 5 anos para evolução. Nesse caso, um professor que cumprisse todos os requisitos demoraria 18 anos para atingir o último nível da carreira. Para o suporte pedagógico, seriam necessários 15 anos para deixar o nível I e atingir o IV.

As faixas, pela lei de 1997, serviam para separar docentes sem diplomas de nível superior que atuassem no ensino fundamental II, enquadrados na faixa 1, os demais, com diplomas, seriam enquadrados na faixa 2. Em 2004 foi aprovada a lei 958 que criou o 5º nível na carreira do suporte pedagógico e igualou o salário PEB-I com o PEB-II, caso os primeiros possuísem graduação. O decreto nº49.394/2005 regulamentou a evolução por via não acadêmica.

Em 2009 com a lei complementar 1097, a carreira ganhou mais três faixas, totalizando cinco, e um novo mecanismo de ascensão foi criado: a promoção. A

promoção ocorreria nas faixas e a evolução, nos níveis. Para a promoção, era necessário ser aprovado em uma prova -mérito- e estar entre os 20% mais bem classificados dentro da sua respectiva faixa. Para fazer a prova, era necessário, segundo a lei 1097/2009, a) Estar em efetivo exercício na data base da lei; b) Ter cumprido interstício de 4 anos para a primeira promoção e de 3 anos para as próximas; c) Tenha permanecido 80% do interstício na mesma escola e d) Ter assiduidade. Estabelecidos os critérios para poder se inscrever na prova, seria necessário obter nota mínima para a promoção em cada faixa. A avaliação totalizava 10,00 pontos e o servidor do QM deveria tirar 6,0 para ser promovido da faixa 1 para a 2; 7,0 da faixa 2 para a 3; 8,0 da faixa 3 para a 4 e nota 9,0 para a promoção da faixa 4 para a 5. O aumento salarial entre as faixas ficou estabelecido da seguinte forma:

Tabela 62- Promoção na Carreira

Promoção na carreira 1097/2009	% aumento
Faixa 1 para a 2	25%
Faixa 2 para a 3	20%
Faixa 3 para a 4	16,67%
Faixa 4 para a 5	14,28%

Fonte: Lei 1097/2009.

Em 2011, a última modificação na carreira estabeleceu novas faixas e novos níveis, substituindo a carreira 5x5 pela 8x8. As promoções passaram a estabelecer um aumento constante de 10,5%, além de manter o interstício, precisando o docente de no mínimo 30 anos de exercício para conseguir evoluir em todos os níveis/faixas e o suporte pedagógico, de 35 anos.

Tabela 63- Pontuação necessária na avaliação para promoção por mérito

Promoção na carreira 1143/2011	Pontos
Faixa 1 para a 2	6,00
Faixa 2 para a 3	7,00
Faixa 3 para a 4	7,00
Faixa 4 para a 5	0,08
faixa 5 para 6	8,00
faixa 6 para 7	9,00
faixa 7 para 8	9,00

Fonte: Lei 1143/2011.

Foi nesse contexto que a carreira se escalonou e a política salarial passou a retrain os salários iniciais e premiar os docentes que progredissem via evolução ou promoção. Relacionando a política salarial da SEE com a formação inicial dos docentes, mais a falta de dispêndios com formação continuada, percebe-se que esse mecanismo de progressão só reproduz a desigualdade da sociedade no ambiente público. Um docente com melhor formação poderá, independentemente de suas posições referentes à concepção educacional da SEE, progredir com mais facilidade, pois não depende da formação continuada. Essa é mais uma nuance dessa política empresarial e neoliberal, o Estado não assume para si o papel de, no mínimo, promover mais paridade. Uma das características do neoliberalismo é reproduzir as desigualdades como elementos de fomentarem o individualismo e uma percepção não comum da vida em sociedade (DUNKER, 2014).

Veja-se a evolução da carreira com os salários deflacionados no último período de reajuste em relação ao recorte desta pesquisa.

Tabela 64- Evolução Salarial para jornada de 30 horas instituída pelo plano de carreira⁴⁹

Salário Docente PEB-II (deflacionado índice 2014-IBGE)			
Período	Início da carreira	Meio da carreira	Fim da carreira
mar/98	2.676,55	2.937,21	3.224,61
jul/00	2.539,16	2.769,23	3.022,92
ago/01	2.574,22	2.792,30	3.032,75
jan/04	2.256,36	2.552,78	2.661,63
set/04	2.061,74	2.239,28	2.334,76
out/05	2.476,61	2.666,00	2.874,81
jan/08	2.040,64	2.416,64	2.617,80

⁴⁹ Esses valores não estão computados com os quinquênios e a sexta parte, incorporadas ao salário dos servidores de carreira.

jul/08	2.155,16	3.318,91	4.702,53
mar/10	1.852,01	2.892,30	4.129,12
mar/11	1.706,05	2.712,64	3.909,42
jul/11	1.839,14	2.823,36	5.045,35
mar/12	1.698,19	2.652,41	4.806,70
jul/12	1.783,10	2.785,03	5.047,03
jul/13	1.774,72	2.771,96	5.023,33
jul/13	1.810,22	2.827,40	5.123,79
jul/14	1.811,91	2.774,55	5.028,03

Fonte: Lei Complementar 836/97, 923/02, 958/04, 975/05, 1053/08, 1097/09, 1107/10, 1143/11. Deflacionado com deflator do PIB-IBGE. A meio da carreira foi estipulado com média aritmética simples em relação aos estágios possíveis entre faixas e níveis.

Enquanto o salário inicial acumulou perda de 47%, entre 1998-2014, o salário do meio da carreira variou negativamente em pouco mais de 5%. Já o salário de fim de carreira variou positivamente em 56% no período. O escalonamento de salários é uma medida muito utilizada para romper qualquer sentido e sentimento de reconhecimento de classe e companheirismo (BRAVERMAN, 1984). Quando se observa como estavam separados os docentes por jornadas e posição na carreira, repara-se como as escolas paulistas tornaram-se uma Babel dos trabalhadores.

Tabela 65- Número, Salário Bruto e Médio dos Professores de Educação Básica II (PEB-II) segundo jornada

Jornada Integral (40 hs)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	2.665	7.246.682,05	2.719,21
001 – II	1.461	4.597.523,85	3.146,83
001 – III	1.017	3.577.040,60	3.517,25
001 – IV	497	1.886.958,43	3.796,70
001 – V	104	452.523,31	4.351,19
002 – I	66	199.507,55	3.022,84
002 – II	89	291.768,00	3.278,29
002 – III	56	203.923,76	3.641,50
002 – IV	42	164.531,99	3.917,43
002 – V	13	57.453,38	4.419,49
003 – I	1.025	3.672.689,07	3.583,11
003 – II	2.124	8.152.744,36	3.838,39
003 – III	2.875	12.068.999,71	4.197,91

003 – IV	2.052	9.597.912,85	4.677,35
003 – V	649	3.351.692,21	5.164,39
Total	14.735	55.521.951,12	3.768,03

Jornada Básica (30 hs)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	7.608	18.446.192,73	2.424,58
001 – II	3.906	10.878.353,34	2.785,04
001 – III	1.821	5.851.468,33	3.213,33
001 – IV	813	2.793.567,04	3.436,12
001 – V	150	592.172,14	3.947,81
002 – I	258	703.201,23	2.725,59
002 – II	256	741.076,24	2.894,83
002 – III	113	368.929,12	3.264,86
002 – IV	58	201.432,30	3.472,97
002 – V	21	83.717,52	3.986,55
003 – I	3.225	9.972.895,13	3.092,37
003 – II	4.969	16.891.099,59	3.399,30
003 – III	4.660	17.586.399,47	3.773,91
003 – IV	2.474	10.385.624,21	4.197,91
003 – V	628	3.009.104,56	4.791,57
Total	30.960	98.505.232,95	3.181,69

Jornada Inicial (24 hs)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	6.425	13.142.876,26	2.045,58
001 – II	2.349	5.393.341,34	2.296,02
001 – III	736	1.932.678,21	2.625,92
001 – IV	398	1.043.737,89	2.622,46
001 – V	53	143.785,36	2.712,93
002 – I	217	482.558,47	2.223,77
002 – II	183	454.836,10	2.485,44
002 – III	59	158.764,94	2.690,93
002 – IV	43	121.357,28	2.822,26
002 – V	14	38.692,24	2.763,73
003 – I	2.322	5.896.056,96	2.539,21
003 – II	2.886	7.916.804,04	2.743,18
003 – III	1.927	5.817.427,76	3.018,90
003 – IV	877	2.899.534,31	3.306,20
003 – V	194	683.848,17	3.524,99
Total	18.683	46.126.299,33	2.468,89

Jornada Reduzida (12 hs)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	11.128	15.326.117,15	1.377,26
001 – II	2.091	3.386.890,50	1.619,75
001 – III	456	872.072,89	1.912,44

001 – IV	534	887.314,04	1.661,64
001 – V	63	106.132,80	1.684,65
002 – I	227	351.799,04	1.549,78
002 – II	206	342.381,35	1.662,05
002 – III	34	78.262,18	2.301,83
002 – IV	52	100.798,75	1.938,44
002 – V	6	11.538,43	1.923,07
003 – I	1.622	2.834.955,99	1.747,82
003 – II	2.071	3.898.947,76	1.882,64
003 – III	1.056	2.247.150,06	2.127,98
003 – IV	526	1.127.086,62	2.142,75
003 – V	91	229.851,02	2.525,84
Total	20.163	31.801.298,58	1.577,21

Outras Jornadas

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	51.364	101.943.337,26	1.984,72
001 – II	9.544	25.016.188,44	2.621,14
001 – III	3.021	9.223.259,55	3.053,05
001 – IV	629	2.126.654,06	3.381,01
001 – V	73	270.891,59	3.710,84
002 – I	120	300.545,37	2.504,54
002 – II	99	298.892,58	3.019,12
002 – III	42	142.753,64	3.398,90
002 – IV	11	46.716,35	4.246,94
003 – I	1.936	5.826.616,45	3.009,62
003 – II	2.201	7.406.791,61	3.365,19
003 – III	1.352	5.149.932,12	3.809,12
003 – IV	438	1.934.072,51	4.415,69
003 – V	67	338.792,80	5.056,61
Total	70.897	160.025.444,33	2.257,15

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – outubro de 2013. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA / DEINF.

Tabela 66-Número, Salário Bruto e Médio do QM / Professor de Educação Básica I (PEB-I) segundo jornada

Jornada Integral (40 hs)

Jornada Reduzida (12 hs)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – IV	1	2.584,52	2.584,52
Total	1	2.584,52	2.584,52

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
003 – V	1	1.583,36	1.583,36
Total	1	1.583,36	1.583,36

Jornada Básica (30 hs)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	147	285.092,51	1.939,40
001 – II	191	431.089,10	2.257,01
001 – III	195	507.641,44	2.603,29
001 – IV	3.770	9.257.083,81	2.455,46
001 – V	1.142	3.386.829,48	2.965,70
002 – I	21	43.964,64	2.093,55
002 – II	6	14.798,03	2.466,34
002 – III	1	3.091,93	3.091,93
002 – IV	416	1.028.646,32	2.472,71
002 – V	87	243.505,31	2.798,91
003 – I	53	128.600,75	2.426,43
003 – II	146	418.413,42	2.865,85
003 – III	191	601.987,15	3.151,77
003 – IV	5.602	17.626.201,91	3.146,41
003 – V	3.346	11.780.927,22	3.520,90
Total	15.314	45.757.873,02	2.987,98

Jornada Inicial (24 hs)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	37	65.127,93	1.760,21
001 – II	49	98.802,05	2.016,37
001 – III	64	140.813,56	2.200,21
001 – IV	881	1.956.065,59	2.220,28
001 – V	319	839.022,76	2.630,17
002 – I	2	3.731,88	1.865,94
002 – II	-	-	-
002 – III	-	-	-
002 – IV	52	121.025,00	2.327,40
002 – V	23	54.973,37	2.390,15
003 – I	13	29.030,08	2.233,08
003 – II	44	116.912,38	2.657,10
003 – III	39	119.837,09	3.072,75
003 – IV	1.147	3.347.590,00	2.918,56
003 – V	975	3.173.829,66	3.255,21
Total	3.645	10.066.761,35	2.761,80

Outras Jornadas

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
Eventual	876	657.883,16	751,01
001 – I	36.972	52.502.554,72	1.420,06
001 – II	880	2.021.416,17	2.297,06
001 – III	529	1.356.293,69	2.563,88
001 – IV	12.776	26.194.678,21	2.050,30
001 – V	632	1.754.316,37	2.775,82
002 – I	4	8.394,77	2.098,69
002 – II	7	19.359,38	2.765,63
002 – III	-	-	-
002 – IV	46	130.927,44	2.846,25
002 – V	10	28.905,77	2.890,58
003 – I	222	567.408,14	2.555,89
003 – II	223	660.360,78	2.961,26
003 – III	171	563.590,32	3.295,85
003 – IV	1.906	6.174.761,82	3.239,64
003 – V	525	1.816.121,60	3.459,28
Total	55.779	94.456.972,34	1.693,41

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – outubro de 2013.
Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA /
DEINF.

Os dados acima são referentes a outubro de 2013 e demonstram uma grande heterogeneidade entre a remuneração dos docentes para as mesmas jornadas. No caso dos PEB-II 40 horas, os docentes faixa 1-nível I recebem um pouco mais da metade dos docentes faixa 3, nível V, os mais avançados na carreira naquele ano. Docentes com a mesma jornada e com salários muito díspares.

Quando comparada a remuneração de jornadas distintas, pode-se ter na mesma escola um docente com jornada de 12 horas que, por exemplo, pode ter poucas aulas por conta de sua disciplina ser minimizada no currículo, ganhando 1377,00 reais (faixa 1 nível I), enquanto um docente de 40 horas está recebendo 5164,00 no nível e faixa mais avançado da carreira. Dificilmente esses docentes construirão vínculos de afinidades e se mobilizarão para reivindicações.

Partindo dessa hipótese, poder-se-ia compreender o esvaziamento⁵⁰ de muitas greves, paralisações e do próprio sindicato da categoria. Há uma política minando a organização dos trabalhadores, baseada na meritocracia e na reprodução da desigualdade social no bojo do Estado. Essa política pune os docentes oriundos das

⁵⁰ Esvaziamento no sentido qualitativo, expresso na baixa participação ativa dos sindicalizados.

escolas de nível básico públicas, que não conseguiram, como demonstrado, pleitear uma formação superior mais qualitativa, que possibilitasse o contato com a pesquisa e o conhecimento nas suas mais diferentes concepções.

Enfim, uma educação que rompesse com a reprodução e pudesse constituir professores como serem pensantes. Nesse sentido, a formação aligeirada, muitas vezes em EAD, e o descaso do Estado com a formação continuada, mesmo que nos padrões e concepções da SEE, gera sofrimento, responsabilização individual e perpetua as desigualdades históricas.

3.2 Os cargos do Suporte Pedagógico

Esta pesquisa pretende demonstrar a hipótese inicial no que tange ao controle do fazer docente, do avanço da lógica do capital pela política do Estado e, por fim, nas relações entre servidores na SEE. Os cargos referentes ao suporte pedagógico são chaves nesse processo, pois implementam, executam, fiscalizam e avaliam – canal de comunicação- as UE periodicamente.

Tabela 67- Servidores da classe de suporte pedagógico

Quadro do Suporte Pedagógico	Cargo
Diretor de Escola	Efetivo/designado
Dirigente Regional	Comissionado
Vice-diretor de Escola	Designado
Supervisor de Ensino	Efetivo/designado
Professor Coordenador de EU	Designado
Professor coordenador do núcleo pedagógico	Designado

Fonte: CGRH, 2018.

Na política da SEE, os cargos do suporte pedagógico exercem função de controle e pautam a atividade docente, além de agirem como se estivessem em um sistema privado de ensino, controlando o ritmo, conteúdos e premiando ou perseguindo docentes. Veja-se no organograma abaixo como funciona operacionalmente a SEE.

Figura 8- Organograma do controle exercido pelo suporte pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da documentação analisada.

3.2.1 Supervisores de Ensino

O supervisor é o cargo concursado com mais poder na hierarquia da secretaria. Todo o projeto de execução da proposta curricular e pedagógica passa pelo trabalho de visitas e vigilância sobre diretores e coordenadores nas unidades escolares. Mesmo com a diminuição do número de matrículas em mais de 58% no período, o número de supervisores permaneceu estável com algumas oscilações entre 2003-2008. Sabe-se que a secretaria atribui aos supervisores um papel central sobre sua concepção educacional.

Andrade (2012) relaciona as principais habilidades às quais os supervisores devem dotar-se, a saber: a) Capacidade de compreender o currículo e as competências que devem ser priorizadas em cada unidade escolar, além de desenvolver mecanismo de monitoramento na implementação da proposta curricular; b) Estar comprometido com os resultados estabelecidos pela SEE e colaborar para que as UE estejam aptas para as avaliações externas; c) Ter conhecimento da legislação e saber justificar a concepção e as políticas educacionais da secretaria; d) Demonstrarem conhecimento das metodologias de gestão de conflitos.

O número de supervisores permaneceu estável no período, mas é preciso lembrar que o número de alunos e escolas caiu no mesmo período. Outro dado importante é que o número de supervisores designados se manteve estável entre 2004-2015, tendo queda acentuada no ano de 2003-2004, por conta de contratação via concurso público.

Tabela 68- Total de Supervisores entre 1995-2015

Ano	Número total de supervisor
Nov/95	1568
Nov/96	1509
Nov/97	1610
Nov/98	1655
Nov/99	1648
Nov/00	1601
Nov/01	1525
Nov/02	1509
Nov/03	1238
Nov/04	1222
Nov/05	1250
Nov/06	1258
Nov/07	1339
Nov/08	1279
Nov/09	1562
Nov/10	1543
Nov/11	1570
Nov/12	1584
Nov/13	1601
Nov/14	1616
Nov/15	1596

Fonte: CGRH, 2018.

Tabela 69- Relação de Supervisores designados, supervisores por alunos da rede e por Unidade Escolar

Ano	% designados	Supervisor por aluno	Supervisor por Escola
1995	S/ dados	4159,01	6,524
1996	S/ dados	4405,51	5,922
1997	S/ dados	3935,19	5,735
1998	S/ dados	3860,67	5,118
1999	S/ dados	3779,63	4,669
2000	S/ dados	3840,63	4,688
2001	S/ dados	3825,33	4,688
2002	S/ dados	3601,15	4,469
2003	56,38%	4331,75	5,365
2004	22,01%	4307,98	5,398
2005	16,24%	4081,92	4,746
2006	19,32%	3979,99	4,644
2007	19,64%	3608,35	4,283
2008	18,06%	3825,30	4,411
2009	17,80%	2941,91	3,592
2010	19,57%	2968,89	3,574
2011	14,20%	2838,63	3,554
2012	13,51%	2732,41	3,543
2013	15,68%	2624,69	3,508
2014	21,10%	2521,86	3,506
2015	23,81%	2393,51	3,496

Fonte: CGRH, 2018 e Censo escolar, 1995-2015.

O número de alunos por supervisores recua em mais de 45% no período, ou seja, há um aumento do número de supervisores por matrículas e também por UE. Em 1995, cada supervisor teria, em média, 6,5 UE sob sua supervisão e em 2015, pouco mais de 3,5. Esses números demonstram que o controle burocrático aumentou no período e enfatizam a diretriz de implementação da política da SEE via hierarquização. Sobremaneira, corroborando a análise acima, os supervisores gozam de uma remuneração muito mais atraente do que os docentes e, no período analisado,

a distância entre os salários previstos na carreira dos supervisores se afastou na relação com os dos docentes.

Tabela 70- Salário dos supervisores na dinâmica da carreira entre 1998-2014

Período	Salário Supervisores		
	Inicial	Meio carreira	Fim carreira
Mar/98	5.293,07	5.904,76	6.374,27
Jul/00	4.907,58	5.447,50	5.861,92
Ago/01	4.874,97	5.386,75	5.779,56
Dez/03	4.285,13	4.737,45	5.084,61
Set/04	3.758,89	4.304,21	4.623,96
Out/05	4.364,58	4.946,33	5.287,46
Jan/08	3.994,66	4.541,62	4.862,36
2009 (nova carreira)	4.240,63	6.096,09	8.302,09
Mar/10	3.801,91	5.460,49	7.432,45
Mar/11	3.670,77	5.274,63	7.181,50
Jul/11	4.075,58	6.307,43	10.284,50
Mar/12	3.951,39	5.659,31	9.515,20
Jul/12	4.148,95	5.942,27	9.990,95
Jul/13	4.374,07	6.095,44	10.125,11
Jul/14	4.378,16	6.101,14	10.134,58

Fonte: Lei Complementar 836/97, 923/02, 958/04, 975/05, 1053/08, 1097/09, 1107/10, 1143/11. Deflacionado com deflator do PIB-IBGE. A meio da carreira foi estipulado com média aritmética simples em relação aos estágios possíveis entre faixas e níveis.

Os dados da secretaria permitem um panorama sobre a média salarial dos supervisores e o estágio da carreira que se encontram.

Tabela 71- Supervisores de ensino: carreira e salário médio em dezembro de 2013

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	274	1.600.594,52	5.841,59
001 – II	167	880.006,92	5.269,50
001 – III	119	690.074,88	5.798,95
001 – IV	146	901.729,05	6.176,23
001 – V	172	1.262.026,46	7.337,36
002 – I	9	46.690,70	5.187,86
002 – II	44	251.016,48	5.704,92
002 – III	33	212.364,90	6.435,30
002 – IV	81	582.887,96	7.196,15
002 – V	111	919.531,33	8.284,07
003 – II	6	38.277,56	6.379,59
003 – III	35	247.250,59	7.064,30
003 – IV	88	685.581,37	7.790,70
003 – V	214	1.920.604,62	8.974,79
004 – III	4	29.649,14	7.412,29
004 – IV	13	105.758,25	8.135,25
004 – V	35	327.404,60	9.354,42
Total	1.551	10.701.449,33	6.899,71

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013.

A média dos salários pagos está acima do salário médio da carreira para o ano de 2013. Uma boa parte dos supervisores contava na faixa 1, pois eram contratados do concurso de 2010 e estavam ainda no estágio probatório.

Em relação à carreira, mesmo acumulando perdas de aproximadamente 21% no salário inicial, os supervisores tinham um salário inicial, em 2014, com valores próximos aos últimos estágios da carreira docente no mesmo ano. Quando se comparam as duas carreiras, percebe-se a desvalorização do docente em relação aos supervisores.

Tabela 72- Relação salário dos supervisores com os salários docentes

Diferenças salarial supervisores x docentes			
Período	IC	MC	FC
mar/98	197,76%	201,03%	197,68%
jul/00	193,28%	196,72%	193,92%
ago/01	189,38%	192,91%	190,57%
jan/04	189,91%	185,58%	191,03%
set/04	182,32%	192,21%	198,05%

out/05	176,23%	185,53%	183,92%
jan/08	195,76%	187,93%	185,74%
jul/08	196,77%	183,68%	176,55%
mar/10	205,29%	188,79%	180,00%
mar/11	215,16%	194,45%	183,70%
jul/11	221,60%	223,40%	203,84%
mar/12	232,68%	213,36%	197,96%
jul/12	232,68%	213,36%	197,96%
jul/13	241,54%	215,50%	197,53%
jul/13	241,63%	215,58%	197,61%
jul/14	241,63%	219,90%	201,56%

Fonte: Lei Complementar 836/97, 923/02, 958/04, 975/05, 1053/08, 1097/09, 1107/10, 1143/11.

Houve aumento na diferença do salário inicial em mais de 45%, ao passo que a condição de ganhar mais que o dobro dos docentes durante quase todos os estágios da carreira manteve-se durante o recorte. A política da SEE valorizou os supervisores em detrimento de uma política salarial isonômica, ou seja, aumento proporcional para todos os cargos. Isso corrobora a hipótese inicial sobre a proletarização, ou seja, a SEE paulatinamente aumentou a diferença salarial entre os cargos do suporte pedagógico, em específico os supervisores em detrimento aos docentes, criando um ambiente propício para relações de subordinação e controle. Parece de fato uma política empresarial, ao supor que uma remuneração maior aos cargos de supervisão e controle pode estabelecer um *ethos* superioridade/inferioridade nas relações entre trabalhadores, fazendo que os segundos (inferiorizados) sintam-se incapazes de dialogar, propor e enfrentar os primeiros (superiores).

3.2.2 Os cargos de Diretor e Vice-diretor de Escola

Já foi citado nesta dissertação que existia um cargo de “Assistente de direção” que era ocupado por servidores concursados e que foram extintos pela lei complementar 725/93. Essa lei complementar extinguiu um cargo de caráter efetivo para “substituí-lo” por cargo em designação, sendo o vice-diretor designado pelo diretor da escola com chancela do Conselho Escolar. Pode-se relacionar a condição de designação, no Brasil, com uma trajetória histórica do patrimonialismo, como conceitua Florestan Fernandes (RICUPERO, 2015), por ser essa relação de dominação e subserviência estabelecida na condição específica da designação,

lembrando que o ato de dispensa do designado pode ocorrer a qualquer momento e é de competência do Diretor, no caso específico da SEE. O processo histórico brasileiro é forjado pelo elemento de dominação estabelecido sobre relações patrimonialistas, e o Estado nacional refletiu essas estruturas da sociedade colonial e transformou-as no seio da administração pública.

Segundo Rodrigo de Souza Filho (2009), a reforma, ou contrarreforma, administrativa do Estado brasileiro dos anos de 1990 não combateu ou eliminou essa relação patrimonialista, mas a reificou, ou seja, estabeleceram novos padrões de subordinação e dominação juntamente com a permanência do patrimonialismo. No caso específico da reforma neoliberal “à brasileira”, o patrimonialismo e o pacto de dominação conservadora foram mantidos estabelecendo, no processo de descentralização, o comando de setores tradicionais a partir do aumento de cargos em comissão e de confiança (DE SOUZA FILHO, 2009).

O novo sentido dessa administração descentralizada patrimonialista seria não mais a relação “senhor-servidor”, mas a racionalidade economicista e o poder coercitivo e discricionário dos setores da burocracia monocratizada⁵¹. No caso específico dos diretores, o aumento de *não efetivos* expressa não só a falta de concursos, mas um elemento político-administrativo das reformas neoliberais, ao estabelecer uma relação de submissão em relação aos setores da burocracia monocrática.

Tabela 73- Total de Diretores de Escola entre 1995-2015

Ano	Número total de diretores	Designados	Efetivos	% de designados
Nov/95	5655	Sem dados	Sem dados	-
Nov/96	5673	Sem dados	Sem dados	-
Nov/97	5341	Sem dados	Sem dados	-
Nov/98	5372	2566	2511	47,77%
Nov/99	5138	Sem dados	Sem dados	-
Nov/00	5246	Sem dados	Sem dados	-
Nov/01	5201	Sem dados	Sem dados	-

⁵¹ Segundo De Souza Filho (2009), a reforma administrativa neoliberal centraliza as decisões estratégicas em um grupo pequeno da burocracia estatal (monocrático) e descentraliza a administração principalmente com parcerias com o terceiro setor. No caso específico do Brasil, uma parte considerável dessa descentralização foi cooptada por setores tradicionais da sociedade, reestabelecendo um novo paradigma para o patrimonialismo nacional.

Nov/02	5257	Sem dados	Sem dados	-
Nov/03	5529	959	4251	17,34%
Nov/04	5519	1416	4103	25,66%
Nov/05	5446	861	4585	15,81%
Nov/06	5533	1069	4464	19,32%
Nov/07	5496	1248	4248	22,71%
Nov/08	5482	1173	4309	21,40%
Nov/09	5440	1221	4219	22,44%
Nov/10	5307	1261	4046	23,76%
Nov/11	5333	1460	3873	27,38%
Nov/12	5283	1724	3559	32,63%
Nov/13	5215	1921	3294	36,84%
Nov/14	5149	2132	3017	41,41%
Nov/15	5112	2372	2740	46,40%

Fonte: CGRH, 2018.

Infelizmente a secretaria não possui dados relacionados aos designados na maior parte dos anos de 1990 e informou que apenas passou a monitorar a relação entre diretores efetivos e designados em 2003. Utiliza-se assim a série possível, 2003-2015. Nesse sentido, percebe-se um movimento que corrobora a hipótese de aumento no número de designados, com um crescente constante no período e com tendência a chegar à condição da metade dos diretores na rede em 2017 (gráfico 26).

Gráfico 26- % de diretores designados entre 2003-2015

Fonte: CGRH, 2018.

O número de vice-diretores, cargo designado, também cresce no período; porém, oscilando no início dos anos 2000 (tabela 69). Interessante notar que por vários anos o número de vice-diretores foi maior que o número de diretores, evidenciando que muitas unidades escolares eram dirigidas por vices (tabela 71). Além disso, a secretaria como um todo passou nesse período a contar com mais servidores designados, com tendência de crescimento, como demonstra o gráfico abaixo.

Gráfico 27- % de Vice-diretores designados (2003-2015)

Fonte: CGRH, 2018.

Tabela 74- Número de vice-diretores

Ano	Número total de vice-diretor
Nov/95	5752
Nov/96	5969
Nov/97	6411
Nov/98	6651
Nov/99	6325
Nov/00	5964
Nov/01	5802
Nov/02	5605
Nov/03	3649
Nov/04	3822
Nov/05	3819
Nov/06	4012
Nov/07	4075
Nov/08	3280
Nov/09	4377
Nov/10	4468
Nov/11	4624
Nov/12	5354
Nov/13	5683
Nov/14	6057
Nov/15	6163

Fonte: CGRH, 2018.

Tabela 75- Relação entre número de vice-diretores e diretores

Ano	% de vice em relação aos diretores
1995	1,72%
1996	5,22%
1997	20,03%
1998	23,81%
1999	23,10%
2000	13,69%
2001	11,56%
2002	6,62%
2003	-34,00%
2004	-30,75%
2005	-29,88%
2006	-27,49%
2007	-25,86%
2008	-40,17%
2009	-19,54%
2010	-15,81%
2011	-13,29%
2012	1,34%
2013	8,97%
2014	17,63%
2015	20,56%

Fonte: CGRH, 2018.

Entre 2003-2011 o número de diretores foi maior; todavia, ainda insuficiente em relação ao número total de escolas e, nos anos de 1995-2002 e 2012-2015, o número de vice-diretores ultrapassou o de diretores. Isso significa que muitas unidades escolares se encontravam dirigidas por vice-diretores, subordinados, na falta de um diretor efetivo no cargo, pelo supervisor. O número de UE sem diretores apresentou queda no período, provavelmente pelo processo de municipalização. Não é possível afirmar categoricamente isso, pois não existem dados diferenciando as escolas de fundamental I das de outros segmentos. Esta pesquisa já evidenciou que entre os docentes, quando é possível separar os professores PEB-I dos PEB-II, nota-se que

entre os primeiros a proporção do número de não efetivos é maior. Nesse sentido, com o processo de municipalização, as escolas, com diretores não efetivos, municipalizadas, reduziram a relação entre escolas com diretores e sem diretores (tabela 73). Entretanto, a situação nas unidades escolares com diretores não era muito diferente, pois muitos são designados, ou seja, atribuídos ao cargo a partir da chancela do supervisor. Nesse sentido, somam-se as escolas sem diretores com as dirigidas por designados e se pode visualizar a quantidade de UE sob direção de servidores subordinados ao controle de supervisores e não efetivos no cargo.

Tabela 76- Escolas sem diretores

Ano	Total de diretores	Total- Unidade escolar	Escolas sem diretores
1995	5655	10229	4574
1996	5673	8936	3263
1997	5341	9234	3893
1998	5372	8471	3099
1999	5138	7694	2556
2000	5246	7506	2260
2001	5201	7149	1948
2002	5257	6743	1486
2003	5529	6642	1113
2004	5519	6596	1077
2005	5446	5933	487
2006	5533	5842	309
2007	5496	5735	239
2008	5482	5642	160
2009	5440	5610	170
2010	5307	5514	207
2011	5333	5579	246
2012	5283	5612	329
2013	5215	5616	401
2014	5149	5666	517
2015	5112	5580	468

Fonte: CGRH, 2018.

Gráfico 28- Escolas com e sem diretores efetivos⁵²

Fonte: CGRH, 2018.

Nota-se que as unidades escolares com diretores efetivos estão historicamente recuando e, no ano de 2015, há uma virada com as unidades sem diretores efetivos ultrapassando o número das com efetivos. Esses dados corroboram o entendimento que cada vez menos as unidades escolares têm autonomia e o discurso de descentralização mascara um projeto de desresponsabilização do poder público e a responsabilização dos trabalhadores da educação.

Em relação à carreira, os diretores não foram tão valorizados como os supervisores e menos que os docentes. Isso possibilitou perceber que a secretaria desvalorizou e desefetivou- tornou um cargo majoritariamente ocupado por designados- o cargo de direção, pois, segundo a LDB/1996, o diretor(a) de escola tinha autonomia para concretizar um projeto genuinamente democrático de educação como preconizado em seu artigo 15. Nesse sentido, Correa, Castro e Barbosa (2016)

⁵² Nesse gráfico somou-se as escolas sem diretores com as unidades dirigidas por diretores designados.

enumeram um grande número de municípios no interior do Estado de São Paulo em que o cargo de diretor, na rede municipal, é ocupado por comissionados.

Tabela 77- Dinâmica do salário e carreira dos Diretores

Período	Inicial	Meio carreira	Fim carreira
Mar/98	4.499,28	5.110,97	5.580,47
Jul/00	4.206,92	4.746,84	5.161,26
Ago/01	4.210,84	4.722,61	5.115,43
Dez/03	3.698,15	4.150,47	4.497,63
Set/04	3.243,99	3.789,32	4.109,07
Out/05	3.815,30	4.397,04	4.738,17
Jan/08	3.141,84	3.555,87	3.835,38
2009:nova carreira	3.352,95	5.041,01	7.048,01
Mar/10	2.882,85	4.492,25	6.286,31
Mar/11	2.903,43	4.362,62	6.097,47
Jul/11	3.019,94	4.974,41	8.457,16
Mar/12	2.927,92	4.423,57	7.800,20
Jul/12	3.074,32	4.644,74	8.190,21
Jul/13	3.262,95	4.770,37	8.299,19
Jul/14	3.266,00	4.774,83	8.306,96

Fonte: Lei Complementar 836/97, 923/02, 958/04, 975/05, 1053/08, 1097/09, 1107/10, 1143/11. Deflacionado com deflator do PIB-IBGE. A meio da carreira foi estipulado com média aritmética simples em relação aos estágios possíveis entre faixas e níveis.

Os diretores acumularam perdas salariais aproximadamente de 28% no salário inicial e 8% no meio da carreira, sendo valorizado em 48% o último estágio da carreira. Quando comparada a carreira dos diretores com a de docentes e supervisores, percebe-se que houve uma desvalorização do cargo de diretor em detrimento dos docentes e supervisores.

Tabela 78- Comparativo carreira Diretor com PEB-II e supervisores

Período	Relação salário Diretor X PEB-II			Salário diretor X Supervisor		
	IC	MC	FC	IC	MC	FC
mar/98	168,10%	174,01%	173,06%	-15,00%	-13,44%	-12,45%
jul/00	165,68%	171,41%	170,74%	-14,28%	-12,86%	-11,95%
ago/01	163,58%	169,13%	168,67%	-13,62%	-12,33%	-11,49%
jan/04	163,90%	162,59%	168,98%	-13,70%	-12,39%	-11,54%
set/04	157,34%	169,22%	176,00%	-13,70%	-11,96%	-11,14%
out/05	154,05%	164,93%	164,82%	-12,59%	-11,10%	-10,39%
jan/08	153,96%	147,14%	146,51%	-21,35%	-21,70%	-21,12%
jul/08	155,58%	151,89%	149,88%	-20,93%	-17,31%	-15,11%
mar/10	155,66%	155,32%	152,24%	-24,17%	-17,73%	-15,42%
mar/11	170,18%	160,83%	155,97%	-20,90%	-17,29%	-15,09%
jul/11	164,20%	176,19%	167,62%	-25,90%	-21,13%	-17,77%
mar/12	172,41%	166,78%	162,28%	-25,90%	-21,84%	-18,02%
jul/12	172,41%	166,78%	162,28%	-25,90%	-21,84%	-18,02%
jul/13	183,86%	172,09%	165,21%	-25,40%	-21,74%	-18,03%
jul/13	180,42%	168,88%	162,13%	-25,40%	-21,74%	-18,03%
jul/14	169,03%	166,78%	162,28%	-25,40%	-21,74%	-18,03%

Fonte: Lei Complementar 836/97, 923/02, 958/04, 975/05, 1053/08, 1097/09, 1107/10, 1143/11. Deflacionado com deflator do PIB-IBGE. A meio da carreira foi estipulado com média aritmética simples em relação aos estágios possíveis entre faixas e níveis.

Enquanto o salário inicial permanece estável, na relação com os docentes há uma ligeira queda no meio e no final da carreira. Quando comparada à carreira dos supervisores, os diretores têm redução de aproximadamente de 10% no salário inicial e acumulam perdas no meio e fim de carreira.

Tabela 79- Diretores de escolas: carreira e salário médio em dezembro de 2013

Faixa / Nível	Número	Ativos	
		Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	1.739	8.903.287,96	5.119,77
001 – II	221	1.026.337,11	4.644,06
001 – III	270	1.416.264,38	5.245,42
001 – IV	280	1.588.119,89	5.671,86
001 – V	621	3.973.552,16	6.398,63
002 – I	25	118.825,78	4.753,03
002 – II	68	340.547,09	5.008,05
002 – III	96	530.160,87	5.522,51
002 – IV	128	776.073,89	6.063,08
002 – V	257	1.779.183,25	6.922,89

003 – I	3	18.420,49	6.140,16
003 – II	49	267.881,31	5.466,97
003 – III	155	947.769,74	6.114,64
003 – IV	286	1.878.590,04	6.568,50
003 – V	613	4.526.192,77	7.383,67
004 – II	2	10.293,36	5.146,68
004 – III	11	69.168,01	6.288,00
004 – IV	32	229.648,73	7.176,52
004 – V	68	540.458,04	7.947,91
Total	4.924	28.940.774,87	5.877,49

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013.

Uma grande parte dos diretores está em início de carreira e o salário médio não será muito maior do que o dos vice-diretores. No caso dos vice-diretores (tabela 77), há uma distribuição mais isonômica entre os que estão no início e nos estágios médios da carreira.

Tabela 80- Vice-diretores de escolas: carreira e salário médio em dezembro de 2013

Faixa / Nível	Número	Ativos	
		Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	848	2.952.547,77	3.481,78
001 – II	921	3.689.233,88	4.005,68
001 – III	574	2.624.538,13	4.572,37
001 – IV	582	2.624.049,30	4.508,68
001 – V	254	1.372.876,18	5.405,02
002 – I	49	199.746,07	4.076,45
002 – II	154	645.076,20	4.188,81
002 – III	80	366.672,07	4.583,40
002 – IV	134	600.119,53	4.478,50
002 – V	77	399.795,67	5.192,15
003 – I	189	872.393,97	4.615,84
003 – II	655	3.164.175,49	4.830,80
003 – III	954	5.029.572,45	5.272,09
003 – IV	908	5.124.316,79	5.643,52
003 – V	681	4.153.834,40	6.099,61
004 – I	9	42.105,23	4.678,36
004 – II	51	255.176,76	5.003,47
004 – III	108	609.555,69	5.644,03
004 – IV	117	710.055,14	6.068,85
004 – V	127	819.994,42	6.456,65
Total	7.060	33.818.947,90	4.790,22

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013.

Em sentido amplo da política educacional da SEE-SP, é possível notar o aumento do número designação para cargos do QM; porém, o mais afetado com a ocupação de não efetivos, dentro do suporte escolar, é o da direção (cargo) e vice (função-designação). As escolas cada vez mais estão subordinadas de fato aos elementos monocráticos de decisões, acarretando um processo de desdemocratização e centralização, relação contrária às afirmações da SEE em seus documentos. Nesse sentido, a política neoliberal constitui-se de um Estado mais presente, menos democrático e mais homogeneizador.

3.2.3 Os professores coordenadores de unidades escolares e do núcleo pedagógico

O professor coordenador, no recorte proposto por esta pesquisa, assume papel central no que Saviani (2011) reconhece como “pedagogia corporativa”, ou seja, a adoção do modelo empresarial como preceito na organização da escola. Nesse sentido, o coordenador será um servidor designado para estabelecer os parâmetros da política da SEE como norteadores do trabalho dos docentes em sala de aula, dito em outras palavras, ele pautará os docentes ou, ao menos, tentará pautar.

Segundo Rigueto (2016), os professores coordenadores internalizam a lógica proposta pelos documentos e, sobretudo, pelo aparato do grupo da burocracia monocrática que pauta seu trabalho com foco no resultado, ou seja, na menção do IDESP, como identificador de sucesso ou fracasso das unidades escolares, dos diretores, coordenadores e docentes. O papel central de estudar o currículo, introjetar as metas, os métodos e cobrar os docentes é fundamental para caracterizar um coordenador apto. Aponta ainda Rigueto (2016) que será nos anos 2000 que o caráter da função do professor coordenador deixa de ser compreendido como atuação de um indivíduo para ser entendido como um objeto, um elemento que cumpre determinações da SEE nas escolas. Reforça essa constatação a criação do cargo-função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP).

O Núcleo Pedagógico foi instituído pelo Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganizou a Secretaria da Educação. Sendo que a implementação foi gradativa, como disposto na Resolução/SE 50/2011. Nesse sentido, os PCNPs

deveriam estudar os currículos por disciplinas e formar os coordenadores para que esses atuassem como replicadores do currículo nas unidades escolares. A SEE-SP aumentava a presença do currículo no cotidiano escolar e utilizava os professores coordenadores como aplicadores, replicadores e fiscais de sua política. Em nenhum momento, mesmo os PCNPs, estavam livres para conceber e rearranjar essa política, mas deveriam absorvê-las e introduzi-las.

No caso dos professores coordenadores, designados, a secretaria somente forneceu os dados sobre número de designados a partir do ano de 2007, quando, pela lei complementar 1018/2007, passou a retribuir com gratificação o cargo-função. Nesse sentido, tem-se que analisar esse recorte menor, mesmo sabendo que a função de professor coordenador de unidade escolar existia desde os anos de 1970.

Tabela 81- Professor coordenador de unidade escolar a partir da gratificação por função e PCNP a partir da criação do Cargo-Função

Ano	CF coordenador
Nov/07	5.774
Nov/08	8.868
Nov/09	8.937
Nov/10	8.810
Nov/11	8.643
Nov/12	8.755
Nov/13	10.157
Nov/14	10.952
Nov/15	8.841

Ano	CF PCNP
Nov/12	1.606
Nov/13	1.660
Nov/14	1.666
Nov/15	1.661

Fonte: CGRH, 2018.

Os docentes na função de coordenadores possuem uma média salarial superior aos docentes em sala de aula com jornada de 40 horas semanais em aproximadamente 20%. Além disso, os coordenadores avançaram menos na carreira, o que pode indicar que são professores contratados mais recentemente, provavelmente mais jovens.

Tabela 82- Professor coordenador: Salário bruto, médio e posição na carreira

Professor Coordenador - PEB I (função)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	202	640.210,79	3.169,36
001 – II	8	28.473,47	3.559,18
001 – III	1	4.125,17	4.125,17
001 – IV	277	1.031.511,04	3.723,87
001 – V	43	192.960,42	4.487,45
002 – I	8	27.971,30	3.496,41
002 – II	2	7.163,73	3.581,87
002 – IV	142	573.415,76	4.038,14
002 – V	44	188.186,60	4.276,97
003 – I	8	29.889,25	3.736,16
003 – II	3	13.922,41	4.640,80
003 – III	10	51.863,89	5.186,39
003 – IV	376	1.826.294,34	4.857,17
003 – V	351	1.890.850,20	5.387,04
004 – IV	54	297.672,70	5.512,46
004 – V	104	605.037,18	5.817,67
Total	1.633	7.409.548,25	4.537,38

Professor Coordenador - PEB II (função)

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – I	1.369	4.973.468,30	3.632,92
001 – II	1.063	4.113.690,04	3.869,89
001 – III	376	1.620.625,89	4.310,18
001 – IV	135	647.022,60	4.792,76
001 – V	32	166.204,97	5.193,91
002 – I	272	1.046.519,72	3.847,50
002 – II	325	1.289.802,15	3.968,62
002 – III	162	733.403,76	4.527,18
002 – IV	66	324.591,79	4.918,06
002 – V	16	83.058,90	5.191,18
003 – I	607	2.653.685,81	4.371,81
003 – II	1.282	5.964.056,67	4.652,15

003 – III	1.291	6.566.437,82	5.086,32
003 – IV	709	3.991.219,60	5.629,36
003 – V	188	1.173.848,51	6.243,88
004 – I	37	172.732,51	4.668,45
004 – II	125	606.363,93	4.850,91
004 – III	216	1.160.517,01	5.372,76
004 – IV	179	1.074.292,51	6.001,63
004 – V	54	350.953,25	6.499,13
Total	8.504	38.712.495,74	4.552,27

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013.

3.2.4 Os Dirigentes de Ensino

O cargo de Dirigente de ensino é comissionado, ou seja, não provém do quadro de servidores efetivos. Nesse sentido, é um cargo político e, exatamente, corroboram os elementos que De Souza Filho (2016) mencionou como a reforma administrativa neoliberal no Brasil. Os setores tradicionais assumem cargos que possibilitam manter um padrão de dominação e, ao mesmo tempo, subordinam-se à nova lógica empresarial do Estado.

Cabe a esses “gestores” conseguirem os melhores resultados que esse processo de dominação e subordinação possa produzir. No caso dos Dirigentes, estes são nomeados exclusivamente pelo secretário de educação e possuem atribuições variadas, deste assinar editais até mesmo criar ou extinguir unidades escolares. São os “sátrapas” do modelo educacional paulista e possuem grande autonomia burocrática, visto que estão alinhados diretamente à burocracia monocrática. Os dirigentes submetem os supervisores e unidades escolares a sua jurisdição em cada uma das Diretorias de ensino no Estado de São Paulo.

Tabela 83- Número de Dirigentes e sua relação com supervisores e unidades escolares

Ano	Número total de dirigentes regionais	Número de supervisores por dirigente	Número de escolas
Nov/95	151	10	68
Nov/96	139	11	64
Nov/97	137	12	67
Nov/98	137	12	62
Nov/99	93	18	83

Nov/00	87	18	86
Nov/01	86	18	83
Nov/02	88	17	77
Nov/03	87	14	76
Nov/04	88	14	75
Nov/05	88	14	67
Nov/06	89	14	66
Nov/07	90	15	64
Nov/08	91	14	62
Nov/09	91	17	62
Nov/10	91	17	61
Nov/11	92	17	61
Nov/12	87	18	65
Nov/13	90	18	62
Nov/14	91	18	62
Nov/15	92	17	61

Fonte: CGRH, 2018

A relação de supervisores por dirigente aumenta no período, variando de forma praticamente constante, enquanto a relação com o número de escolas faz o caminho inverso, variando quase sempre para menos. No que tange aos salários, como são comissionados, não possuem carreira, apenas gratificações que são incorporadas aos salários.

Tabela 84- Remuneração bruta dos dirigentes de ensino em dezembro de 2013

Faixa / Nível	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
001 – V	86	911.748,20	10.601,72
Total	86	911.748,20	10.601,72

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013.

Os dirigentes possuem salários 280% maiores do que a média dos salários pagos aos docentes PEB-II por jornada de 40hrs no mesmo ano, 2013. Essa relação de disparidade demonstra um escalonamento dos salários, exatamente

conforme relatado por Braverman (1987) como um modelo de hierarquização e proletarização na fábrica, sobretudo, evitando identidade entre os trabalhadores.

Verifica-se, assim, que a política da SEE se desenvolveu com elementos empresarias, de subordinação e controle do trabalho e de premiação (ascensão na carreira) aos mais assíduos e reprodutores da política educacional. Com o passar dos anos, a política de controle sobre o docente se intensificou, isso não significa dizer que ela não existia antes. Sobremaneira, essa intensificação foi construída sobre a égide dos baluartes de uma educação projetada a partir das concepções neoliberais e o controle da atividade docente esteve no cerne do projeto, o que possibilitou testar e conferir assertivamente um processo histórico de proletarização, com nuances de precarização.

3.3 O custo aluno da SEE-SP

Para conseguir calcular o custo aluno da secretaria, utiliza-se a seguinte metodologia de agregar o ensino fundamental e médio no cálculo, diferentemente de Januário (2013), que os separou. O recorte aqui feito perpassa o FUNDEF e o FUNDEB e isso poderia causar distorções nos valores empregados para cada modalidade de ensino. Preferiu-se utilizar o número de matrículas iniciais -incluindo a EJA – dividido pelo total do orçamento liquidado, retirando os valores despendidos com inativos e as transferências aos municípios.

Tabela 85- Orçamento liquidado, inativos e valores do orçamento sem os inativos

Ano	Orçamento Liquidado	Dispêndio com Inativos	Orçamento sem inativos	Sem inativos deflacionados (2015)
1996	3.381.360.232,87	1.171.839.711,00	3.381.360.232,87	7.496.434.324,68
1997	3.536.770.286,68	1.284.516.900,00	3.536.770.286,68	8.938.713.227,40
1998	5.571.320.291,16	1.682.158.717,58	3.889.161.573,58	8.622.223.693,00
1999	5.947.576.319,11	1.813.431.722,57	4.134.144.596,54	10.448.496.790,49
2000	6.809.569.001,47	1.916.232.750,32	4.893.336.251,15	10.848.466.684,72
2001	7.487.085.696,98	2.019.250.626,98	5.467.835.070,00	13.819.220.843,81
2002	8.236.288.272,40	2.171.877.616,99	6.064.410.655,41	16.844.357.325,87
2003	9.389.020.291,70	2.254.576.860,25	7.134.443.431,45	18.031.350.272,04
2004	9.703.899.854,22	2.391.666.081,74	7.312.233.772,48	16.211.132.936,76
2005	10.849.277.537,21	2.723.142.160,52	8.126.135.376,69	16.712.006.353,89
2006	12.221.041.060,44	2.992.876.015,04	9.228.165.045,40	17.654.337.628,71

2007	13.117.430.055,64	2.699.070.000,15	10.418.360.055,49	18.679.748.200,15
2008	15.249.038.001,08	2.400.283.136,68	12.848.754.864,40	21.651.653.625,15
2009	15.989.333.162,40	2.635.296.192,92	13.354.036.969,48	20.664.015.634,79
2010	18.878.970.334,79	2.584.223.995,88	16.294.746.338,91	23.477.155.168,32
2011	21.300.651.995,33	2.951.836.293,26	18.348.815.702,07	24.343.111.007,17
2012	22.203.294.210,25	3.431.835.352,95	18.771.458.857,30	22.995.222.186,78
2013	25.440.810.771,14	3.861.212.671,39	21.579.598.099,75	24.821.803.236,65
2014	26.676.646.856,75	4.120.779.343,51	22.555.867.513,24	24.270.113.444,25
2015	28.565.861.995,02	4.535.193.597,81	24.030.668.397,21	24.030.668.397,21

Fonte: Balanço Geral do Estado 1996-2015. Valores deflacionados constantes de 2015-deflator do PIB-IBGE.

Depois de retirados os inativos do total orçamentário, excluíram-se também os valores transferidos aos municípios para se chegar ao montante despendido com os alunos da rede estadual.

Tabela 86- Total de transferências aos municípios

Ano	Transferências municípios nominais	Transferências municipais deflacionados (2015)
1996	Sem dados	Sem dados
1997	50.936.391,48	196.873.435,00
1998	184.597.432,42	662.474.089,47
1999	188.931.870,91	646.357.775,85
2000	267.253.045,18	846.577.378,71
2001	341.573.918,00	1.025.595.812,15
2002	765.828.564,57	2.127.146.515,13
2003	1.051.482.614,48	2.657.481.485,25
2004	960.217.448,26	2.128.790.351,39
2005	1.065.438.426,66	2.191.153.965,65
2006	1.277.032.587,69	2.443.082.059,65
2007	1.548.955.278,53	2.777.221.599,38
2008	1.975.279.709,32	3.328.577.168,01
2009	2.633.371.642,52	4.074.875.104,63
2010	3.475.318.279,37	5.007.171.318,11
2011	3.857.141.338,82	5.117.214.173,70
2012	4.438.284.295,25	5.436.942.023,16

2013	5.014.291.939,50	5.767.659.217,66
2014	5.007.495.442,88	5.388.065.096,54
2015	5.952.454.341,66	5.952.454.341,66

Fonte: Balanço Geral do Estado 1996-2015. Valores deflacionados constantes de 2015-deflator do PIB-IBGE.

Tabela 87- Dispêndio orçamentário real

Ano	Transferências municipais deflacionados (2015)	Orçamento sem inativos deflacionado (2015)	Dispêndio orçamentário Real com a rede estadual
1996	Sem dados	7.496.434.324,68	-
1997	196.873.435,00	8.938.713.227,40	8.741.839.792,40
1998	662.474.089,47	8.622.223.693,00	7.959.749.603,53
1999	646.357.775,85	10.448.496.790,49	9.802.139.014,64
2000	846.577.378,71	10.848.466.684,72	10.001.889.306,01
2001	1.025.595.812,15	13.819.220.843,81	12.793.625.031,66
2002	2.127.146.515,13	16.844.357.325,87	14.717.210.810,74
2003	2.657.481.485,25	18.031.350.272,04	15.373.868.786,79
2004	2.128.790.351,39	16.211.132.936,76	14.082.342.585,37
2005	2.191.153.965,65	16.712.006.353,89	14.520.852.388,24
2006	2.443.082.059,65	17.654.337.628,71	15.211.255.569,06
2007	2.777.221.599,38	18.679.748.200,15	15.902.526.600,77
2008	3.328.577.168,01	21.651.653.625,15	18.323.076.457,14
2009	4.074.875.104,63	20.664.015.634,79	16.589.140.530,16
2010	5.007.171.318,11	23.477.155.168,32	18.469.983.850,21
2011	5.117.214.173,70	24.343.111.007,17	19.225.896.833,47
2012	5.436.942.023,16	22.995.222.186,78	17.558.280.163,61
2013	5.767.659.217,66	24.821.803.236,65	19.054.144.018,99
2014	5.388.065.096,54	24.270.113.444,25	18.882.048.347,71
2015	5.952.454.341,66	24.030.668.397,21	18.078.214.055,55

Fonte: Balanço Geral do Estado 1996-2015. Valores deflacionados constantes de 2015-deflator do PIB-IBGE.

Por fim, dividiu-se o que se definiu como “Dispêndio Real” pelo número inicial de matrículas na rede estadual em todas as modalidades, não separando por segmentos de ensino. Veja-se:

Tabela 88- Custo aluno real SEE-SP

Ano	Dispêndio orçamentário Real com a rede estadual	Total de matrículas iniciais	Custo-aluno Anual	Custo-aluno mensal
1996	-	6.647.914,00	1.127,64	93,97
1997	8.741.839.792,40	6.335.653,00	1.379,79	114,98
1998	7.959.749.603,53	6.389.404,00	1.245,77	103,81

1999	9.802.139.014,64	6.228.831,00	1.573,67	131,14
2000	10.001.889.306,01	6.148.851,00	1.626,63	135,55
2001	12.793.625.031,66	5.833.635,00	2.193,08	182,76
2002	14.717.210.810,74	5.434.134,00	2.708,29	225,69
2003	15.373.868.786,79	5.362.711,00	2.866,81	238,90
2004	14.082.342.585,37	5.264.357,00	2.675,04	222,92
2005	14.520.852.388,24	5.102.399,00	2.845,89	237,16
2006	15.211.255.569,06	5.006.827,00	3.038,10	253,18
2007	15.902.526.600,77	4.831.581,00	3.291,37	274,28
2008	18.323.076.457,14	4.892.560,00	3.745,09	312,09
2009	16.589.140.530,16	4.595.265,00	3.610,05	300,84
2010	18.469.983.850,21	4.580.999,00	4.031,87	335,99
2011	19.225.896.833,47	4.456.646,00	4.313,98	359,50
2012	17.558.280.163,61	4.328.139,00	4.056,77	338,06
2013	19.054.144.018,99	4.202.136,00	4.534,39	377,87
2014	18.882.048.347,71	4.075.324,00	4.633,26	386,11
2015	18.078.214.055,55	3.820.047,00	4.732,46	394,37

Fonte: Balanço Geral do Estado 1996-2015, Censo escolar 1996-2015. Valores deflacionados constantes de 2015-deflator do PIB-IBGE.

Esses números podem ser desconcertantes para os que advogam estritamente a relação entre neoliberalismo e Estado mínimo sucateado ou a hipótese de precarização tomada de forma genérica. Parece uma relação mais complexa. Já se demonstrou nesta dissertação que boa parte das despesas correntes e de capital da SEE-SP foram destinadas à aquisição tecnológica, em um movimento que relaciona diretamente tecnologia e aprendizado. Sobretudo, tecnologia para o controle da rede, do fazer dos servidores e para monitoramento, implementação e aplicação da concepção educacional do Estado.

Outra nuance desses dados é que o salário dos servidores, por conta do escalonamento da carreira meritocrática, para um grupo seletivo de docentes está perto, ou acima, dos índices entendidos como razoáveis por entidades de classe, como a APEOESP⁵³ ou no tomado como parâmetro no manual do custo-aluno qualidade inicial⁵⁴.

⁵³ A entidade cobrava do Estado um reajuste de 75% sobre o salário inicial dos docentes na greve de 2015. Nesse sentido, sendo o valor do salário inicial da carreira para jornada de 40 horas em 2015 de 2415,88, o reajuste elevaria os salários para aproximadamente 4226,00. Sabe-se pelos dados Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013- que quase 10 mil docentes de diferentes jornadas recebiam mais que 4226,00. Nesse sentido, a política neoliberal, ao impor fragmentação na carreira e consequentemente nos salários, desmobiliza os servidores para a reivindicação, fomentando além da competitividade, o individualismo.

⁵⁴ No documento “Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil” é apresentado um cenário hipotético, baseado em levantamentos do DIEESE, sobre o salário inicial necessário dos docentes de formação superior para as modalidades de ensino fundamental e médio. Esse valor seria, em 2018, 4150,00 reais.

Tabela 89- Quantidade de docente por faixa salarial em dezembro de 2013⁵⁵

Salário médio- docentes efetivos PEB-II					
Faixa salarial Docentes	1300-2000	2001-3000	3001-4000	4001-5000	5001 ou mais
	18.261	30.675	24.320	8.718	1.046
Salário médio- docente não efetivo PEB-II					
Docentes	51771	10427	9.265	443	3
Total	70.032	41.102	33.585	9.161	1.049
% do total	45,20%	26,53%	21,68%	5,91%	0,68%

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013.

A categoria docente encontra-se demasiadamente dividida entre faixas salariais que prejudicam um diálogo entre a classe e muitas vezes as reivindicações dos docentes com menor remuneração não contemplam grupos com salários acima das projeções do sindicato e mesmo de grupos da sociedade civil, com o que formulou o documento referenciando o custo aluno qualidade.

Voltando à questão do custo-aluno da SEE, percebe-se que mesmo com crescimento contínuo, os valores despendidos ainda estão abaixo do custo médio das escolas de ensino privado⁵⁶. O custo da mensalidade⁵⁷ anual, sem contar com material didático, transporte, alimentação e uniforme, foi constantemente maior ao dispêndio da SEE-SP.

Tabela 90- Custo médio da mensalidade na rede privada

Custo médio anual da mensalidade na rede privada				Relação com o dispêndio Estadual ⁵⁸
Ano	Ensino Médio	Fundamental II	Fundamental I	
1995	R\$ 6.250	R\$ 5.625	R\$ 4.875	
1996	R\$ 6.500	R\$ 6.000	R\$ 5.000	5,39
1997	R\$ 7.000	R\$ 6.250	R\$ 5.125	4,62
1998	R\$ 7.250	R\$ 6.375	R\$ 5.375	5,30

⁵⁵ Essas faixas salariais estão compostas por docentes com jornadas diferentes de trabalho.

⁵⁶ Construiu-se um modelo da média das mensalidades a partir do trabalho de Januário (2013), com dados do Anuário das Escolas Particulares de São Paulo (nem todos os anos foi encontrada a publicação), no trabalho de Curi, Menezes Filho (2013), Hoper (2012) e Nigro (2015). Quando faltaram dados, utilizou-se a variação do IPCA para aferir as variações anuais.

⁵⁸ Inclui-se na média o custo de 12,5 mensalidades anuais, por conta do custo da matrícula

1999	R\$ 7.500	R\$ 6.500	R\$ 5.500	4,30
2000	R\$ 7.688	R\$ 6.625	R\$ 5.750	4,28
2001	R\$ 7.813	R\$ 6.875	R\$ 6.063	3,29
2002	R\$ 8.125	R\$ 7.250	R\$ 6.250	2,77
2003	R\$ 9.125	R\$ 8.125	R\$ 7.250	2,97
2004	R\$ 9.855	R\$ 8.775	R\$ 7.830	3,43
2005	R\$ 10.693	R\$ 9.521	R\$ 8.496	3,50
2006	R\$ 11.281	R\$ 10.045	R\$ 8.963	3,46
2007	R\$ 11.901	R\$ 10.597	R\$ 9.456	3,37
2008	R\$ 13.091	R\$ 11.657	R\$ 10.401	3,26
2009	R\$ 13.942	R\$ 12.414	R\$ 11.077	3,60
2010	R\$ 14.988	R\$ 13.345	R\$ 11.908	3,47
2011	R\$ 16.112	R\$ 14.346	R\$ 12.801	3,48
2012	R\$ 17.240	R\$ 15.351	R\$ 13.697	3,96
2013	R\$ 18.447	R\$ 16.425	R\$ 14.656	3,79
2014	R\$ 19.830	R\$ 17.657	R\$ 15.755	3,99
2015	R\$ 21.317	R\$ 18.981	R\$ 16.937	4,20

Fonte: Anuário das escolas particulares de São Paulo, Januário (2013), Hoper (2012), Curi, Menezes Filho (2013) e Nigro (2015). Elaborado pelo autor.

Gráfico 29- Dinâmica do custo médio dos alunos na rede privada (por modalidade de ensino) e na rede estadual pública

Fonte: Anuário das escolas particulares de São Paulo, Januário (2013), Hoper (2012), Curi, Menezes Filho (2013), Nigro (2015) e balanço geral do Estado de São Paulo 1995-2015.

Entre 2002-2003, existe uma aproximação do custo-aluno na rede privada e pública; porém, a partir de 2004 essa diferença irá se estabilizar entre 3,4-4,2 vezes a despesa estadual. Vale ressaltar que, além da mensalidade, os custos com alimentação e material didático estão inclusos no caso do dispêndio Estatal, caso contrário da iniciativa privada. A estimativa dos autores consultados é que o material didático na rede privada custe em média mais uma mensalidade por ano e a

alimentação, por volta de duas mensalidades anuais (NIGRO, 2015). Nesse sentido, ter-se-ia que somar mais três mensalidades às despesas na rede privada para se ter um grau de comparação mais fidedigno.

Tabela 91- custo médio aluno na rede privada incluindo despesas com material didático e alimentação

Custo médio aluno Rede privada com material didático e alimentação				
Ano	Ensino Médio	Fundamental II	Fundamental I	Relação ao Custo-aluno SEE
1995	7.750	6.975	6.045	
1996	8.060	7.440	6.200	6,68
1997	8.680	7.750	6.355	5,73
1998	8.990	7.905	6.665	6,57
1999	9.300	8.060	6.820	5,34
2000	9.533	8.215	7.130	5,31
2001	9.688	8.525	7.518	4,07
2002	10.075	8.990	7.750	3,44
2003	11.315	10.075	8.990	3,68
2004	12.220	10.881	9.709	4,26
2005	13.259	11.806	10.534	4,34
2006	13.988	12.455	11.114	4,29
2007	14.758	13.140	11.725	4,18
2008	16.233	14.454	12.898	4,04
2009	17.288	15.394	13.736	4,46
2010	18.585	16.548	14.766	4,30
2011	19.979	17.789	15.874	4,32
2012	21.377	19.035	16.985	4,91
2013	22.874	20.367	18.174	4,70
2014	24.589	21.895	19.537	4,95
2015	26.434	23.537	21.002	5,21

Fonte: Anuário das escolas particulares de São Paulo, Januário (2013), Hoper (2012), Curi, Menezes Filho (2013) e Nigro (2015). Elaborado pelo autor.

Quando incluídos o material didático e a alimentação, a média da relação no período gira em torno de 4,7 vezes maior que o dispêndio estadual. Os dados do custo-aluno estadual, ao mesmo tempo em que rechaça uma parte das avaliações sobre sucateamento e diminuições dos investimentos, também tem a potência de deslegitimar as avaliações sobre uma suposta privatização/terceirização da rede como um todo. Seria improvável encontrar uma escola que aceitasse matricular um aluno pelo valor do dispêndio estadual, inclusos material didático e alimentação. Nigro (2015) faz caminho tortuoso para defender a política de vouchers substituindo o

“ineficiente” Estado brasileiro, mas, quando compara o resultado de escolas de baixo custo⁵⁹ com os da rede estadual no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conclui que, ao implementar essa política defendida pela “escola de Chicago” e pelos “austríacos”, não se obteria melhores resultados.

Nigro (2015) não problematiza a questão do aproveitamento, as condições sociais, a escolaridade da família, o capital cultural, tudo fica à margem de seu modelo, que mesmo assim não conseguiu demonstrar viabilidade. A saída encontrada pela autora é de mão dupla, o Estado aumentar o valor de investimento na educação e as escolas de aproveitamento médio conceder descontos. Mas, Nigro não avalia, a partir do seu modelo e argumentação, que esses descontos poderiam diminuir o aproveitamento nessas escolas? Ao reduzir receitas essas instituições não teriam administrativamente de conter e cortar despesas? Sabendo que as despesas⁶⁰ com contratação de professores e no aluguel de prédios são as duas principais na rede privada, pode-se imaginar que o corte seria nesse binômio.

Já se mencionou nesta dissertação que tanto o dispêndio por aluno na rede estadual é baixo e inviável para a rede privada quanto a condição da existência “fatias” economicamente viáveis para a iniciativa privada, as vagas de alunos especiais, como no caso dos autistas, o material didático- seja os livros didáticos comprados pela FDE ou um futuro material apostilado, os cursos, palestras e consultorias, as despesas com software e outros elementos de TIC.

O sistema privado poderia, como citam algumas das suas fundações, assumir a gestão, gerência, alguns eixos formativos do “novo ensino médio”, mas será improvável, dadas as condições de dispêndio público com educação que o sistema seja terceirizado ou privatizado.

3.4 Os números de matrículas, escolas e docentes. As relações entre alunos e professores (RALP), alunos unidades escolares (RAE), aulas e professores (RAP) e UE e professores (REP)

⁵⁹ A autora cria uma amostragem para verificar o custo/aproveitamento das escolas e atribui o menor valor da mensalidade na rede privada para ajustar o modelo, quando deveria trabalhar com o valor médio. Mesmo assim, quanto menor o valor da mensalidade menor o aproveitamento no ENEM, demonstrando que as escolas privadas de baixo custo pouco teriam a oferecer a mais em relação às escolas públicas.

⁶⁰ Dados do ensino privado produzidos pela FENEP em parceria com a FGV no ano de 2016.

Analisar a relação de alunos/professores, alunos/unidades escolares, unidades escolares/professores e a relação do número de aulas/professores pode dar indícios sobre intensificação da jornada e do aumento de alunos por sala ou aumento do número de alunos por turma. Esses dados são importantes para problematizar a elemento de precarização aceito *a priori*. Para essa análise, utiliza-se também a separação, na medida em que os dados possibilitarem, dos dados referentes ao segmento PEB-I e PEB-II. Inicia-se com a relação aluno/unidade escolar.

Tabela 92- Aluno por Unidade Escolar 1995-2015

Ano	Aluno por unidade Escolar		
	Unidades Escolares	Matrículas	Aluno por U.E
1995	10229	6521324	637,53
1996	8936	6647914	743,95
1997	9234	6335653	686,12
1998	8471	6389404	754,27
1999	7694	6228831	809,57
2000	7506	6148851	819,19
2001	7149	5833635	816,01
2002	6743	5434134	805,89
2003	6642	5362711	807,39
2004	6596	5264357	798,11
2005	5933	5102399	860,00
2006	5842	5006827	857,04
2007	5735	4831581	842,47
2008	5642	4892560	867,17
2009	5610	4595265	819,12
2010	5514	4580999	830,79
2011	5579	4456646	798,83
2012	5612	4328139	771,23
2013	5616	4202136	748,24
2014	5666	4075324	719,26
2015	5323	3820047	717,65

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

No recorte estabelecido pela pesquisa, o número de alunos por unidade escolar cresceu, evidenciando um aumento de turmas ou de turnos na U.E e também o processo de municipalização, haja vista a redução contínua no número de

estabelecimentos escolares. Para verificar se esse dado corresponde a um aumento no número de alunos por turmas, relaciona-se o número de matrículas com o número de turmas e o número de turmas com o a quantidade de estabelecimentos.

Tabela 93- Turmas por Unidade escolar 1997-2015

ano	Turma por unidade Escolar		
	Unidades Escolares	Turmas	Turmas por U.E
1995	10229		0,00
1996	8936		0,00
1997	9234	214565	23,24
1998	8471	210871	24,89
1999	7694	204022	26,52
2000	7506	200031	26,65
2001	7149	191378	26,77
2002	6743	180711	26,80
2003	6642	176453	26,57
2004	6596	172845	26,20
2005	5933	165085	27,82
2006	5842	159599	27,32
2007	5735	158356	27,61
2008	5642	159086	28,20
2009	5610	154107	27,47
2010	5514	154328	27,99
2011	5579	151606	27,17
2012	5612	151898	27,07
2013	5616	147954	26,35
2014	5666	143317	25,29
2015	5323	138172	25,96

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

A quantidade de turma por U.E cresceu até o ano de 2008, quando passou a declinar constantemente, terminando a série histórica com aproximadamente 26 turmas por escola. Foi uma variação pequena no período que se iniciou com 23 turmas, em média, por U.E. A quantidade de alunos por turma é necessária para caracterizar a condição de piora no trabalho docente no período. Veja-se.

Tabela 94- Alunos por turma 1997-2015

Ano	Aluno por turma		
	Turmas	Matrículas	Aluno por Turma
1995	Sem dados	6521324	
1996	Sem dados	6647914	
1997	214565	6335653	29,53
1998	210871	6389404	30,30
1999	204022	6228831	30,53
2000	200031	6148851	30,74
2001	191378	5833635	30,48
2002	180711	5434134	30,07
2003	176453	5362711	30,39
2004	172845	5264357	30,46
2005	165085	5102399	30,91
2006	159599	5006827	31,37
2007	158356	4831581	30,51
2008	159086	4892560	30,75
2009	154107	4595265	29,82
2010	154328	4580999	29,68
2011	151606	4456646	29,40
2012	151898	4328139	28,49
2013	147954	4202136	28,40
2014	143317	4075324	28,44
2015	138172	3820047	27,65

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

O número de alunos por turma variou positivamente até 2006, chegando ao máximo de 31,37 por turma e depois passou a declinar ligeiramente terminando a série histórica com 27,65 por turma. O gráfico abaixo demonstra a tendência das turmas e do número de alunos por turmas.

Gráfico 30- Turmas por U.E e alunos por turmas

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

Nota-se, com as linhas tendenciais avançando dois anos, que a tendência do número de turma é uma redução maior que o do número de alunos por turma. Essa tendência provavelmente foi a motivação para a tentativa de fechamento de U.E e turmas em 2015. Dois apontamentos são importantes, primeiro; o fechamento ou municipalização de U.E centralizou as matrículas, ou seja, aumentou a distância de alunos e escola, visto que o número de alunos por unidade escolar aumentou mesmo com grande queda no número de matrículas, nesse caso, o Estado prejudicou os estudantes e os docentes por uma política de redução de despesas com unidades escolares menores e com turmas com número de estudantes reduzidas. Os docentes também foram atingidos por essa medida, concentrando mais docentes na mesma U.E (tabela 95) e diminuindo o vínculo comunidade-escola, preconizado como elemento central de um modelo educacional democrático. Segundo, existem denúncias de docentes via sindicato ou imprensa demonstrando turmas com mais de 40 alunos, chegando ao número absurdo de 95 alunos matriculados em uma turma.

Porém, quando se depara com uma média abaixo do legalmente permitido à época, que era um total de 40 alunos por turma, pode-se concluir que existe um número grande de evasão escolar, turmas menores em cidades do interior e uma diferença entre as turmas iniciais e finais. Isso significa que, ao se trabalhar com a média ponderada, não se consegue traduzir, por exemplo, a diferença de matrículas entre o primeiro ano do ensino médio e as turmas dos terceiros anos, notadamente

mais vazias, por conta da evasão. Mesmo assim, de forma geral, o número de alunos por turma, no período estudado, não pode ser tomado como comprovador da “precarização”, pois esses problemas metodológicos apresentados acima são características do período como um todo. Não há piora no quadro, os dados apontam para certa relação de continuidade. Entende-se que esses dados comprovam que se está mais próximo da precariedade do que precarização.

Tabela 95- Docente por U.E

Ano	Docentes por unidade Escolar		
	Unidades Escolares	Total docente (PEB-I e PEB-II)	Docentes por U.E
1995	10229	203.618	19,91
1996	8936	199.978	22,38
1997	9234	196.732	21,31
1998	8471	208.570	24,62
1999	7694	208.843	27,14
2000	7506	190.213	25,34
2001	7149	183.127	25,62
2002	6743	200.535	29,74
2003	6642	211.866	31,90
2004	6596	212.512	32,22
2005	5933	216.346	36,46
2006	5842	225.556	38,61
2007	5735	225.085	39,25
2008	5642	220.576	39,10
2009	5610	218.227	38,90
2010	5514	219.738	39,85
2011	5579	223.140	40,00
2012	5612	232.728	41,47
2013	5616	240.778	42,87
2014	5666	250.692	44,24
2015	5323	223.091	41,91

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

Um parâmetro razoável para tecer mais profundamente conclusões sobre a processo de precarização consiste na apresentação dos dados de relação aluno professores (RALP) e a relação de aulas por professores (RAP).

Tabela 96 - Relação aula por professor PEB-I

Relação aula por docente PEB-I (semanais) -RAP			
Ano	Total de Aulas	Total Docente PEB-I	RAP
1995		95.758	
1996		97317	
1997	2050680	90.853	22,57
1998	1813260	109.671	16,53
1999	1468350	102.943	14,26
2000	1344180	73.098	18,39
2001	1224750	63.222	19,37
2002	1185150	68.626	17,27
2003	1132050	70.015	16,17
2004	1078980	65.194	16,55
2005	1009950	63.206	15,98
2006	957570	64.093	14,94
2007	935730	63.000	14,85
2008	884010	57.478	15,38
2009	855780	55.805	15,34
2010	784770	55.869	14,05
2011	750270	56.982	13,17
2012	722820	63.039	11,47
2013	696030	68.893	10,10
2014	700950	64.178	10,92
2015	697200	52.531	13,27

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

Tabela 97- Relação aulas por professor PEB-II

Relação aula por docente PEB-II (semanais) - RAP			
Ano	Total de Aulas	Total Docente PEB-II	RAP
1995	0	107.860	
1996	0	102661	
1997	4164022	105.879	39,33
1998	4282901	98.899	43,31
1999	4417498	105.900	41,71
2000	4427533	117.115	37,81
2001	4300045	119.905	35,86
2002	4053206	131.909	30,73
2003	3980744	141.851	28,06
2004	3927884	147.318	26,66
2005	3773978	153.140	24,64

2006	3666514	161.463	22,71
2007	3648680	162.085	22,51
2008	3717112	163.098	22,79
2009	3623870	162.422	22,31
2010	3700080	163.869	22,58
2011	3665129	166.158	22,06
2012	3703149	169.689	21,82
2013	3618011	171.885	21,05
2014	3479790	186.514	18,66
2015	3340295	170.560	19,58

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

Nos dois casos, dos PEB-I e PEB-II, há redução no número de aulas semanais. Com vista a entender esses números, no caso dos PEB-I, precisa-se perceber que existe um processo de municipalização e que muitos docentes não são efetivos, diminuindo sua jornada semanal. No caso dos PEB-II, deve-se levar em conta a criação das jornadas de 12 e 40 horas semanais a partir de 2009 e a existência da jornada padrão de 30 e 24 horas semanais. Nesse sentido, pode-se relacionar a diminuição da RAP pelo aumento de docentes em jornadas menores. Outra nuance que forçou os docentes a diminuírem sua jornada, ou acumularam cargos⁶¹, foi a política de redução de salário inicial, a qual fez que os docentes com outros vínculos, públicos ou privados, reduzissem suas jornadas no Estado, mantendo um trabalho estável por segurança, mas não dependendo dele como principal provedor. Sendo assim, esses dados não podem ser interpretados como uma melhora na condição de trabalho docente, mas uma evidência de uma política empresarial que constantemente reduziu o salário inicial em detrimento de uma carreira estruturada em uma progressão lenta e uma promoção meritocrática.

Muitos docentes só poderão dedicar-se exclusivamente ao vínculo com o Estado no meio final da sua carreira, quando o salário se torna razoavelmente digno; todavia, entre esse ponto futuro e o início de sua carreira tiveram de enfrentar jornadas exaustivas de aulas em diferentes escolas, da rede pública e privada. Esse elemento, de longas jornadas, não é novidade, visto que em 1997-99 a média de aulas por docentes ultrapassou 40 aulas semanais. Mais uma vez a compreensão de que se

⁶¹ O levantamento realizado identificou aproximadamente 40 mil docentes que acumulam cargos na secretaria.

está diante de um trabalho precário que historicamente constitui-se de longas jornadas, pouca valorização salarial e uma carreira pouco atrativa.

Tabela 98- Relação aluno/professor (RALP)

Ano	Relação Aluno/professor (RALP)		
	Professores (PEB-I e PEB-II)	Matrículas	RALP
1995	203618	6521324	
1996	199978	6647914	
1997	196732	6335653	32,20
1998	208570	6389404	30,63
1999	208843	6228831	29,83
2000	190213	6148851	32,33
2001	183127	5833635	31,86
2002	200535	5434134	27,10
2003	211866	5362711	25,31
2004	212512	5264357	24,77
2005	216346	5102399	23,58
2006	225556	5006827	22,20
2007	225085	4831581	21,47
2008	220576	4892560	22,18
2009	218227	4595265	21,06
2010	219738	4580999	20,85
2011	223140	4456646	19,97
2012	232728	4328139	18,60
2013	240778	4202136	17,45
2014	250692	4075324	16,26
2015	223091	3820047	17,12

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

Esse dado corrobora o entendimento de que passou a existir mais docentes com jornadas menores. Sendo assim, enquanto o número de alunos por turma variou pouco no período, o número de alunos por professor recuou de 32 em 1997 para um pouco mais de 17 em 2015. Ao mesmo tempo em que pode demonstrar uma melhora na condição de trabalho, esses dados também podem demonstrar o quanto essa política empresarial rompe o vínculo dos docentes com as U.E/comunidade e com os alunos. Há certamente relações entre servidores mais comprometidos com as U.E e a comunidade e o aproveitamento dos discentes.

O regime de dedicação exclusiva nos Institutos Federais pode ser um bom elemento de comparação quantitativa e principalmente qualitativa com a experiência de ceifar os laços de docentes com as escolas, comunidades e discentes. Esse é o modelo das escolas privadas, principalmente das de ensino médio, em que docentes horistas ou aulistas trabalham na “rede” lecionando um dia por semana em unidades diferentes. Isso se constitui precarização e proletarização, pois piora a condição material cotidiana do docente com maiores deslocamentos e, ao mesmo tempo, esvazia de sentido seu fazer docente ao afastá-lo do convívio escolar além da sala de aula. Essa política proletariza, pois desefetiva o sentido ontológico-social da profissão docente e faz do professor um “aulista” com pouca relação e comprometimento com a U.E e a comunidade.

Nesse sentido, quando se relacionam apenas os docentes efetivos de cargo com o número de turmas nos segmentos de fundamental II e médio, tem-se a seguinte situação.

Tabela 99- Relação de turma por docentes PEB-II efetivos

Ano	Relação turmas por docente PEB-II -RTP		
	Total de turmas	Total Docente PEB-II efetivos	RTP
1995		29.818	
1996		26.973	
1997	65330	25.028	2,61
1998	72283	21.972	3,29
1999	79092	19.958	3,96
2000	81999	53.155	1,54
2001	83312	52.592	1,58
2002	79640	55.393	1,44
2003	81448	54.588	1,49
2004	81031	61.386	1,32
2005	76208	74.136	1,03
2006	73178	88.141	0,83
2007	72901	87.596	0,83
2008	74907	94.573	0,79
2009	70470	92.387	0,76
2010	72580	89.228	0,81
2011	71443	91.618	0,78
2012	72356	94.876	0,76
2013	71179	95.101	0,75

2014	70865	119.241	0,59
2015	68638	112.137	0,61

Fonte: Censo escolar- Inep/MEC, 1995-2015.

Existe uma queda grande entre a relação de turma/professores, um dos motivos é a redução de matrículas e o outro, a contratação de docentes efetivos. Esse dado demonstra que a contratação de efetivos, principalmente após 2005, reduziu a relação entre turmas/professores. Sobretudo esses dados podem indicar uma política voltada para massificar o ensino médio e transferir o ensino fundamental para os municípios.

A organização do ensino médio requer mais docentes de disciplinas diferentes e a carga horária dos componentes curriculares são menores. Assim, acredita-se que esse dado demonstra e reforça a noção de que o Estado de São Paulo prioriza o EM no período estudado.

3.5 A política de bonificação

O bônus foi instituído a partir de 2000. O marco legal da bonificação é o seguinte:

Tabela 100- Marco Legal da criação da política de bonificação

Ano da Bonificação	Lei complementar	Decreto	Resolução Conjunta	Resolução SE
2000	890/2000 891/2000	46.167/2001 46.168/2001	Não consta	Não consta
2001	910/2001 909/2001	Não consta	Não consta	Não consta
2002	927/2002 935/2002 928/2002 938/2003	Não consta	Não consta	Não consta
2003	948/2003 949/2003	48.486/2004	Não consta	Não consta
2004	963/2004 966/2004	49.365/2005 49.395/2005	Não consta	Não consta
2005			Não consta	Não consta

	984/2005 983/2005	50.549/2006 50.550/2006		
2006	1006/2006 1005/2006	51.564/2007 51.563/2007	Não consta	Não consta
2007	1016/2007 1017/2007	52.720/2008 52.719/2008	Não consta	Não consta
2008	1.078/2008	54.174/2009 54.173/2009 54.043/2009	CC/SF/SEP/SGP- 3/2009 CC/SF/SEP/SGP- 2/2009	21/2009 22/2009 23/2009 24/2009 25/2009 26/2009
2009	1.078/2008	54.174/2009 55.545/2010	CC/SF/SEP/SGP- 1/2009	22/2009 23/2009 30/2010 31/2010 32/2010 34/2010 43/2010 45/2010 63/2010
2010	1.078/2008	57.195/2011	CC/SGP/SF/SPDR- 2/2011 CC/SGP/SF/SPDR- 3/2011 CC/SGP/SF/SPDR- 4/2011	20/2011 21/2011
2011	1.078/2008	57.931/2012	CC/SF/SPDR/SGP- 3/2012	35/2012 36/2012 37/2012 41/2012
2012	1.078/2008	Não consta	CC/SGP/SF/SPDR- 5/2013 CC/SGP/SF/SPDR- 6/2013	21/2013
2013	1.078/2008	Não consta	CC/SGP/SF/SPDR- 3/2014 CC/SGP/SF/SPDR- 4/2014	21/2013
2014	1.078/2008	61.189/2015		16/2015

			CC/SGP/SF/SPDR-1/2015 CC/SGP/SF/SPDR-2/2015 CC/SGP/SF/SPDR-3/2015 CC/SGP/SF/SPDR-8/2015	
2015	1.078/2008	61.917/2016	CC/SG/SF/SGP-13/2015 CC/SG/SF/SGP-14/2015	27/2016
2016	1.078/2008	62.544/2017	CC/SG/SF/SGP-5/2017 CC/SG/SF/SGP-6/2017	22/2016
2017	1.078/2008	63.017/2017	CC/SG/SF/SGP-13/2017 CC/SG/SF/SGP-14/2017	26/2018

Fonte: Alesp, p. 200, 2017.

Entre 2000-2008 o bônus foi estipulado mediante a assiduidade (frequência) dos servidores, garantido, face à relação de pontuação por frequência e proporcional, a carga horária do servidor (QM e suporte escolar). Em 2008, o decreto 52.719/2008 modificou a forma da bonificação aos servidores do quadro do magistério. Nesse novo formato, novos critérios foram instituídos.

Os critérios de avaliação mencionados no decreto eram; a) Envolvimentos, compromisso e responsabilidade, b) participação no programa de formação continuada da SEE, c) permanência na unidade de classificação do cargo e d) assiduidade. Para cada um dos critérios foi estipulado uma pontuação, que poderia no máximo atingir 30 pontos. Teriam direito à bonificação os servidores com 20 pontos ou mais. Abaixo a tabela com os valores indicados para cada um dos quatro critérios.

Tabela 101- Critérios de pontuação decreto 52.719/2008

Critérios e pontuação para os integrantes das classes de suporte pedagógico:	Critérios e pontuação para os integrantes das classes de docentes:
1- número de alunos: 1 a 10	a) permanência e sucesso escolar (aprovação, reprovação e abandono): 1 a 5
2- permanência e sucesso escolar (aprovação, reprovação e abandono): 1 a 5	b) participação no PEC (vários projetos): 2
3- participação no PEC (Pró-gestão): 2	c) frequência: 0 a 14
4- frequência: 0 a 8	d) assiduidade: 9
5- assiduidade: 5	

Fonte: Decreto 52.719/2008.

Valores do Bônus seriam de R\$ 1.200,00 até R\$ 7.500,00 (dirigentes), até R\$ 7.000,00 (supervisores e diretores), até R\$ 6.500,00 (professor coordenador, vices e docentes). Mesmo com a inclusão da formação continuada, ela continuou sendo a menos importante para a obtenção da bonificação, enquanto frequência e assiduidade permaneciam como as “fiéis da balança”. A introdução do IDESP, criado em 2007 pela SEE, foi a primeira medida para entrelaçar o desempenho da unidade escolar com a bonificação dos servidores. O IDESP é calculado a partir do desempenho dos alunos no SARESP (o que aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). A fórmula é estabelecida a partir das competências (conteúdos) e as habilidades (tempo). Nesse sentido, tem-se: $IDESP_s = ID_s \times IF_s$, sendo o indicador de desempenho⁶² (ID) medido a partir dos resultados do SARESP⁶³, em Língua Portuguesa e Matemática, e o indicador de Fluxo (IF) calculado pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, variando entre zero e um.

Após a lei 1078/2008, o decreto 54.173/2009 e a resolução 27/2009, o bônus passou a ser pago mediante o Índice de cumprimento de metas (IC) que relaciona o IDESP de cada unidade escolar com a meta estabelecida a partir dos resultados anteriores. Esse percentual, o IC da unidade escolar, refletia no bônus individual de cada servidor, que seria aplicado mediante a relação da retribuição mensal (RM) e pelo índice de dias efetivo exército no período avaliado (DEPA). O produto dessa relação multiplicado pelo IC seria o bônus do servidor. Nas U.E que cumprem 100% da meta, o bônus pode chegar a 2,4 salários, caso o servidor tenha o DEPA máximo, e em U.E com 120% do cumprimento da meta, valor máximo permitido pela SEE, o valor do bônus pode atingir 2,9 salários. Lembrando que o bônus não entra no cálculo de outras vantagens pecuniárias, como férias, 13º salários e cálculo para a aposentadoria.

Esse mecanismo de bonificação, iniciado a partir da constituição do IDESP e do IC de cada unidade escolar, é denominado pela SEE como mecanismo de “reconhecimento coletivo” (grupo) para a qualidade da escola. Porém, o cálculo da

⁶² Representa a quantidade relativa de alunos em cada um dos quatro níveis de proficiência (Abaixo do básico, básico, adequado e avançado).

⁶³ Aplicado para alunos do terceiro, quinto, sétimo e nono ano do ensino fundamental e para os terceiros anos do ensino médio.

bonificação é diferente para cada servidor na medida em que é uma relação de sua retribuição mensal e de sua assiduidade. Além disso, o IDESP é calculado por relação do aproveitamento no SARESP e o fluxo, pelo índice de aprovação. Obviamente a vida dos educandos fora da escola, ou seja, na sua realidade histórica, na formação da comunidade e no seio da família, seja na condição material ou imaterial, também é decisiva nesse índice. Isso significa que a desigualdade social, de renda e de acesso ao patrimônio imaterial da humanidade, é reproduzida nessa lógica. Evidencia-se que as U.E mais centrais, com alunos oriundos da classe média, no que tange à renda, constituirão resultados mais significativos que as unidades inseridas em comunidades marginalizadas (SOUSA, 2010).

Ao ranquear as escolas e premiá-las por aproveitamento, a SEE decidiu por criar uma preferência dos docentes por um grupo de U.E em que as metas tendem a ser cumpridas com mais facilidade e frequência. Esse tipo de política denominada *accountability*⁶⁴ penaliza os docentes inseridos em contexto mais vulneráveis e marcados pela abdicação histórica do Estado em oferta educação pública. Inverte-se a lógica, quando se deveria buscar fixar os melhores professores da rede⁶⁵, com desempenho mais elevado sobre critérios acadêmicos e profissionais, estabelecendo possibilidades reais de superar a defasagem histórica de aprendizagem, institui-se mecanismo para retirá-los ou puni-los. A política do BR já é expressão neoliberal, ao ponto de que em vez de buscar mecanismos de combater as desigualdades propícias à sua manutenção e ampliação. Não seria nenhum absurdo concluir que o bônus na SEE é primeiramente um mecanismo para evitar uma política salarial mais isonômica e uma forma cruel de manter e reproduzir a desigualdade dentro das escolas públicas, concretizando e internalizando um grupo social como fracassado, inclusos os docentes e servidores da educação. Oshiro e Scorzafave (2011) discorrem sobre uma análise muito bem produzida a partir de metodologia que possibilitou cruzar grupos de tratamento (atingidos por política de bonificação) e grupos de controle (não inseridos em sistemas com BR). Mesmo sendo os autores referenciados por literatura que legitima e afirma a validade das políticas de premiação por mérito na educação, chegam à conclusão de que a variação entre os dois grupos apenas foi positiva em

⁶⁴ O termo ao se relacionar com educação tem a tradução mais próxima como responsabilização.

⁶⁵ Nesse sentido, supõe-se que uma parte do bom desempenho dos alunos esteja ligada aos professores com melhores formações, que consigam compreender e interferir na realidade social da comunidade escolar e construir métodos pertinentes à realidade.

relação à quarta série (quinto ano) e que não houve impacto para as outras séries do ensino fundamental. O que os autores não disseram em suas conclusões foi que definiram os grupos, de tratamento e de controle, por características socioeconômicas, sendo assim, quando há pouca interferência da política de bonificação, evidencia-se por outro lado que o fator não mencionado (socioeconômico) é potencialmente mais definidor.

Em outras palavras, uma política de bonificação por resultado tende a reproduzir e ampliar as desigualdades historicamente construídas no Brasil. Uma política avaliativa só faz sentido quando é pensada como fator de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, não como punição (OLIVEIRA, 2011).

3.5.1 Os valores do BR: premiação do controle e da subserviência⁶⁶

Cassiari (2011) demonstra como os “cadernos do professor” e os “cadernos dos alunos” vinculam-se diretamente às avaliações do SAREPS. Não apenas os conteúdos curriculares, mas a cópia de questões é apresentada na avaliação de externa, vinculando diretamente o uso do material de implementação do currículo ao cumprimento das metas do IDESP. O resultado final do SARESP também pode ser a mensuração do quanto o Estado implementou seu currículo e sua concepção de educação. Provavelmente essa seja a forma mais assertiva de usar esses dados, não como um indicador de qualidade/defasagem.

Esse sistema de utilização dos dados para BR e classificação de U.E e, por conseguinte, dos servidores da educação, intensifica a competitividade e força o conjunto dos executores da política educacional da SEE a cada vez mais curvar-se a ela. Os cargos do suporte escolar são cooptados a isso com uma recompensa financeira mais vantajosa, pois a desigualdade dos salários e das carreiras é reproduzida no bônus. Outro fator que também contribui para isso é que o docente está vinculado ao IC de uma única U.E, enquanto supervisores, pcnps e dirigentes vinculam-se a mais unidades, podendo constituir sua BR mesmo quando algumas unidades escolares não cumpram suas metas.

⁶⁶ Os dados da secretaria do ano de 2013 no sistema PORTALNET aparentemente eram inconsistentes, pois apareciam mais servidores recebendo bonificação do que constavam no histórico de dados dos cargos. Nesse caso, aplica-se um coeficiente de média ponderada para estabelecer o número de servidores que receberam bonificação nesse ano.

Tabela 102- Bonificação Dirigentes regionais

Ano	% do total	Valor total dispêndio	Valor médio	Acréscimo salarial mensal
2008	98,89%	R\$ 885.986,00	9.954,90	829,57
2009	93,41%	R\$ 920.621,58	10.830,84	902,57
2010	100,00%	R\$ 528.328,74	5.805,81	483,82
2011	100,00%	R\$ 872.322,22	9.585,96	798,83
2012	100,00%	R\$ 848.054,35	9.217,98	768,17
2013	100,00%	R\$ 2.253.650,62	25.904,03	2.158,67
2014	100,00%	R\$ 1.571.175,31	17.457,50	1.454,79
2015	100,00%	R\$ 863.917,49	9.493,60	791,13

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

No caso do cargo com maior poder hierárquico e composto apenas por comissionados, o valor do bônus chegou a quase 26 mil reais em 2013 e só ficando abaixo dos 9 mil reais em uma única ocasião. Somente em 2008 e 2009 alguns dirigentes ficaram sem receber o BR.

Tabela 103- Bonificação por rendimento Supervisores

Ano	% do total	Valor total dispêndio	Valor médio	Acréscimo salarial mensal
2008	91,86%	R\$ 7.604.760,00	6.182,73	515,23
2009	94,31%	R\$ 10.111.073,36	8356,02	696,34
2010	94,56%	R\$ 5.102.101,52	3.454,37	287,86
2011	99,48%	R\$ 9.010.895,33	5.870,29	489,19
2012	100,00%	R\$ 8.703.579,07	5.512,08	459,34
2013	89,65%	R\$ 21.689.575,20	15.274,35	1272,86
2014	99,38%	R\$ 14.761.411,26	9.278,07	773,17
2015	96,10%	R\$ 8.664.246,29	5579,04	464,92

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

Os supervisores receberam cerca de 60% do BR destinado aos dirigentes, mas nem todos receberam, somente em 2012 o total do conjunto dos supervisores recebeu o bônus. Os valores destinados aos supervisores variaram de 5 mil reais em 2013, o maior valor e 3,4 mil reais em 2010, menor valor.

Tabela 104- Bonificação por rendimento diretores

Ano	% do total	Valor total dispêndio	Valor médio	Acréscimo salarial mensal
2008	94,25%	R\$ 27.554.700,00	5.319,44	443,29
2009	84,99%	R\$ 30.078.701,81	6.456,04	538,00
2010	77,56%	R\$ 17.660.325,65	4.185,90	348,83
2011	88,90%	R\$ 27.559.822,71	5.841,42	486,79
2012	82,09%	R\$ 25.818.864,70	5.897,41	491,45
2013	77,32%	R\$ 64.552.318,94	15.802,99	1.316,92
2014	84,08%	R\$ 43.124.750,87	9.834,61	819,55
2015	89,61%	R\$ 23.014.888,58	4.988,06	415,67

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

Tabela 105- Bonificação por rendimento vice-diretores

Ano	% do total	Valor total dispêndio	Valor médio	Acréscimo salarial mensal
2008	69,10%	R\$ 10.088.500,00	R\$ 3.582,56	R\$ 298,55
2009	92,07%	R\$ 28.214.371,80	R\$ 9.342,51	R\$ 778,54
2010	86,91%	R\$ 13.917.223,08	R\$ 3.658,58	R\$ 304,88
2011	99,60%	R\$ 24.831.264,50	R\$ 5.580,06	R\$ 465,00
2012	91,05%	R\$ 26.353.428,75	R\$ 6.259,72	R\$ 521,64
2013	86,87%	R\$ 75.953.480,21	R\$ 16.330,57	R\$ 1.360,88
2014	89,88%	R\$ 53.461.228,98	R\$ 10.466,18	R\$ 872,18
2015	95,91%	R\$ 26.097.266,14	R\$ 4.492,56	R\$ 374,38

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

A relação entre o dispêndio médio para diretores e vices é bem próxima, sendo que em alguns anos os vices recebem valores maiores. Lembrando que já se demonstrou nesta pesquisa que muitas unidades escolares não possuem diretores efetivos ou designados.

Tabela 106- Bonificação por rendimento Professores coordenadores

Ano	% do total	Valor total dispêndio	Valor médio	Acréscimo salarial mensal
2008	48,74%	R\$ 10.078.800,00	3.581,66	298,47
2009	67,93%	R\$ 28.209.825,08	4.682,91	390,24
2010	58,04%	R\$ 13.917.223,08	2.683,10	223,59

2011	67,84%	R\$ 24.831.264,50	4.154,47	346,21
2012	73,47%	R\$ 26.353.488,75	4.150,16	345,85
2013	70,00%	R\$ 75.950.213,64	12.392,95	1.032,75
2014	69,56%	R\$ 53.461.228,98	7.567,05	630,59
2015	67,63%	R\$ 26.097.266,14	3.523,32	293,61

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

A menor média de recebimento do BR é a dos professores coordenadores, conclui-se que isso se deve a estarem relacionados diretamente a apenas um dos ciclos, ensino fundamental ou ensino médio, diferente dos outros servidores que recebem o bônus ou pela totalidade da U.E ou por lecionarem tanto no ensino médio como no fundamental II.

Tabela 107- Bonificação por rendimento professores PEB-II

Ano	% do total	Valor total dispêndio	Valor médio	Acréscimo salarial mensal
2008	90,79%	R\$ 244.033.000,00	3.068,44	255,70
2009	79,36%	R\$ 254.124.500,21	3.385,75	282,15
2010	65,23%	R\$ 119.197.780,37	1.977,99	164,83
2011	81,74%	R\$ 213.771.715,76	2.930,83	244,24
2012	77,18%	R\$ 217.403.961,80	3.074,67	256,22
2013	74,00%	R\$ 538.356.296,81	7.667,99	639,00
2014	87,26%	R\$ 415.221.060,01	5.003,45	416,95
2015	75,22%	R\$ 203.426.993,62	2.267,91	188,99

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

Tabela 108- Bonificação por rendimento professor PEB-I

Ano	% do total	Valor total dispêndio	Valor médio	Acréscimo salarial mensal
2008	69,23%	R\$ 95.354.100,00	2.186,22	182,18
2009	73,63%	R\$ 166.697.082,63	3.938,69	328,22
2010	73,29%	R\$ 105.142.921,82	2.570,67	214,22
2011	95,69%	R\$ 141.824.852,54	2.652,77	221,06
2012	66,85%	R\$ 112.940.134,80	2.964,85	247,07
2013	72,30%	R\$ 306.497.842,57	6.724,81	560,40
2014	68,93%	R\$ 219.918.272,42	4.630,83	385,90
2015	59,37%	R\$ 77.228.958,92	2.026,79	168,90

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

Entre os docentes PEB-I, o percentual dos que recebem bonificação é menor do que entre os PEB-II e a média do bônus em 2010 foi maior entre os PEB-I. Os valores médios que usados aqui não expressam exatamente a realidade do conjunto dos docentes que receberam o bônus, pois o BR está relacionado com a retribuição mensal. Nesse caso, diferentes jornadas e a progressão e promoção na carreira afetam diretamente esses valores. Isso significa que a disparidade interna é maior do que a expressa em uma média simples, mas a única possível.

Tabela 109- Acréscimo salarial mensal -BR

Ano	PEB-I	PEB-II	Prof. Coord.	Vice
2008	182,18	255,70	298,47	298,55
2009	328,22	282,15	390,24	778,54
2010	214,22	164,83	223,59	304,88
2011	221,06	244,24	346,21	465,00
2012	247,07	256,22	345,85	521,64
2013	560,40	639,00	1.032,75	1.360,88
2014	385,90	416,95	630,59	872,18
2015	168,90	188,99	293,61	374,38
Ano	Diretor	Supervisor	Dirigente	Variação (menor-maior)
2008	443,29	515,23	829,57	455,35%
2009	538,00	696,35	902,57	319,89%
2010	348,83	287,86	483,82	293,52%
2011	486,79	489,19	798,83	361,36%
2012	491,45	459,34	768,17	310,91%
2013	1.316,92	1.272,86	2.158,67	385,20%
2014	819,55	773,17	1.454,79	376,98%
2015	415,67	464,92	791,13	468,40%

Fonte: Sistema PORTALNET Bônus, 2018.

Os dirigentes receberam, na maioria dos anos, acima de três vezes os valores destinados aos docentes PEB-I e PEB-II, chegando em 2008 e 2015 a mais de quatro vezes e meia. Existe um nítido escalonamento de caráter empresarial que reforça uma estrutura definida nos moldes de uma hierarquia de controle e estimulada pela diferenciação salarial. A SEE, ao dimensionar o bônus pela RM dos servidores, reforça a desigualdade salarial entre os cargos e cria uma situação de constrangimento aos

docentes que são os mais responsabilizados, mas os que menos ganham entre os servidores do QM.

3.6 Conclusões do Capítulo

Alguns dados demonstram mesmo uma melhora na condição de trabalho, ainda que pontual e pouco profunda. Sobretudo, pode-se perceber a contínua condição do trabalho precário dos servidores da educação, principalmente os docentes. Mas, na conjuntura brasileira, que apenas garantiu universalização, acesso e permanência na educação pública na Constituição de 1988, pode-se afirmar também que o Estado se esforçou para concretizar um sistema educacional.

Todavia, a partir dos seus parâmetros de qualidade e intencionalidade, ou seja, para efetivar sua concepção pedagógica, seus conteúdos e seus métodos. Não se pode falar em terceirização ou privatização de vagas e nem sempre de sucateamento. Não houve sucateamento quando se olha para o crescimento real do orçamento, mesmo retirando inativos e transferências municipais, o que pode existir é uma contínua falta de condição de solidificar a infraestrutura nos moldes das unidades privadas com financiamento muito superior do custo-aluno. Quando se faz essa comparação direta com as escolas anteriores a CF88, se é que ela é feita para chegar a essa conclusão, e o período posterior à universalização, perde-se a dimensão de que o Estado, periférico e pobre como o Brasil, teria dificuldades em manter um padrão do modelo da escola para poucos no processo de constituir a escola para todos. Percebe-se que a utilização dos verbos- precarização, sucateamento- são menos precisas no sentido histórico que os adjetivos- precário ou sucateado. Tomar parte da afirmação de que existe um processo de sucateamento ou de precarização pode ser compreendido em, no mínimo, dois sentidos. Ou se tomaram emprestados conceitos europeus que evidenciavam a crise do Estado do bem-estar social ou se fazem análises de curto prazo que podem ser influenciadas por depressões econômicas ou crises fiscais do Estado brasileiro.

O ano de 2015 é um bom exemplo disso, cargos comissionados e designados são cortados, por conta do contingenciamento do orçamento aprovado no ano anterior com previsões pautadas sobre quadriênio. Seria um equívoco imaginar que o Estado tomou uma decisão calculada de diminuir os comissionados, para diminuir o tamanho do Estado, ou de reduzir o número de professores coordenadores e vice-diretores, por

exemplo, prejudicando as U.E. Existem mais incertezas em uma economia periférica do que um bom planejamento, seja ele de qual matiz teórico-ideológico. Isso é algo que se deve levar em conta quando se analisa o neoliberalismo “à brasileira” ou em um país periférico de economia dependente. Compreender a prática do empresariamento na educação, sua vertente mais palpável no projeto educacional neoliberal, é perceber a lógica, as premissas, o *ethos* e as concepções do mercado como norteadoras da política pública. Isso é possível perceber, ou seja, o controle da lógica do capital transformando tudo em seu favor.

A necessidade de o Estado implementar um currículo, um método e toda uma concepção educacional empresarial é constante nesse período, isso certamente é proletarianização, ao passo que submete os docentes a subordinarem-se aos ditames e às necessidades do capital, não é novo, certamente, mas o grau de controle a partir do elemento tecnológico-burocrático sim. O conceito processual da subsunção formal-real é preciso para explicar os acontecimentos. Como menciona Alves (2011), o trabalhador e sua subjetividade são dilacerados nesse processo, o adoecimento, a depressão e tantas outras patologias da psique caracterizam um processo de desconstrução do ser social e da subordinação aos sentidos do capital. Levantamos brevemente os adoecimentos dos docentes, para testar essa hipótese. Infelizmente os dados da secretaria passaram a ser monitorados a partir de 2014, muito próximo do final deste recorte, mas se pode verificar que os afastamentos por transtornos mentais e comportamentais, capítulo V da CID10, totalizaram 35% em 2014, 29% em 2015, 40% em 2016 e 38% em 2017 do total de servidores periciados⁶⁷.

Um dado interessante do orçamento, que se relaciona aos afastamentos, são os dispêndios com perícias médicas. Durante as análises orçamentárias identificamos um conjunto de dados dispersos sobre perícias médicas, descentralizado nas coordenadorias. Porém, a partir de 2013, por conta da reorganização da SEE em 2011, esses dados apareceram todos juntos na CGRH. Nos três anos que identificamos a totalidade dessas despesas, entre 2013-2015, elas somaram ao todo

⁶⁷ Esses dados solicitados a Secretaria de planejamento, departamento de perícias médicas (DPME) por meio do Sic protocolo nº408811816699.

20.643.880,00⁶⁸ reais. Nesse mesmo período o investimento de capital com formação dos docentes foi 7820,00 reais.

Outro elemento que corrobora a compreensão do empresariamento é o modelo estabelecido para a bonificação dos servidores, que fortalece e reproduz a desigualdade social, dentro e fora da escola, mantém e intensifica a diferenciação salarial entre servidores do QM, além de responsabilizar prioritariamente docentes e discentes pelo fracasso escolar. A desigualdade, assim, naturaliza-se, pois nessa relação os “fracassados” são responsáveis por sua própria sorte, ou, nesse caso, a falta dela. Não é por menos que em vários documentos da secretaria encontram-se os termos “projeto de vida” estabelecendo o aluno como responsável por seu futuro, sua carreira profissional e esse planejamento deve considerar uma quantidade de variáveis e incertezas.

⁶⁸ SIC número 76747194410. Despesas apenas com a fundação Faculdade de Medicina. Existem outras despesas com prestadoras terceirizadas de perícias médicas que continuaram pulverizadas entre as coordenadorias.

4 Por qualidade na educação ou por uma educação de qualidade?

4.1 Os princípios do custo aluno qualidade (CAQi e CAQ) e o debate histórico sobre o conceito de qualidade

O custo aluno-qualidade inicial (CAQi) e o custo aluno-qualidade (CAQ) são frutos de um trabalho coletivo estruturado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Publicado inicialmente em 2007 por Carreira & Pinto (2007), estabelecia primeiramente um debate conceitual sobre “qualidade” e, posteriormente, apresentava planilhas com dados sobre infraestrutura, insumos, dispêndio com os trabalhadores da educação, alimentação, transporte e outros fatores que deveriam ser condições para uma educação de qualidade. O debate sobre “qualidade”, apresentado pelos autores, vai ao encontro com esta dissertação, na medida que inicialmente historiciza o problema, clareando aos leitores que o sistema educacional público e o trabalho nele sempre foi precário, desde a sua constituição, ainda no Império.

Greive Veiga (2008) também demonstra que a escola criada no império a partir dos preceitos constitucionais de 1824 visava construir um *ethos* de nação, mesmo em meio ao grande contingente de escravos. Sendo assim, a escola pública formou-se inicialmente para as camadas mais pobres e era frequentada por crianças negras, por exemplo. Vale salientar que a teoria do racismo científico surge e intensifica-se após os anos 70 do século XIX, sendo assim, a marginalização do negro e dos mestiços por elementos racistas e eugenistas ocorre posteriormente.

Foi exatamente nesse período da Primeira República (1889-1930) que a escola passou por uma reformulação, paulatinamente trocou a universalização pela elitização, frutos também dos elementos oligárquicos, do branqueamento da população, do controle dos elementos dos fracos e degenerados da população mestiça (MOTA, 2005). Segundo Carreira & Pinto (2007), a escola da “Era Vargas” (1930-1945) aumentou a qualidade do sistema educacional, ao vincular receitas orçamentárias via constituição. Mas, a elitização permaneceu, existia a escola do “pobre” que deveria preparar para um ofício e a escola “elitizada” que só era possível para um seleto grupo que conseguia aprovação em exames de admissão. A constituição de 1937 reforçava essa exclusão explicitamente ao afirmar que o ensino técnico se destinava “às classes menos favorecidas”. Ao passo que esse arremedo

de qualidade, elitizada, não resistiu ao primeiro processo de “massificação” da escolarização que ocorre exatamente durante o regime militar, que desvinculou as receitas educacionais orçamentárias da constituição e alavancou as escolas privadas, criando um cenário de escolas públicas para os pobres, reproduzindo a desigualdade, e escolas particulares de qualidade para a classe média urbana e os ricos.

Com o início do fim do período autoritário militarista, o começo dos anos 1980 permite um novo debate, não mais pautado na dicotomia “qualidade x quantidade”, mas nos elementos de acesso e permanência e na criação de indicadores de qualidade (CARREIRA & PINTO, 2007). O avanço desse debate foi permeado por todo um arcabouço de reformas do Estado e da sociedade pelos ditames do neoliberalismo. A contradição do período facilmente pode ser estabelecida pelas conquistas do período, seja a CF88 ou o Estatuto do Magistério de 1985 (no caso paulista) com as crescentes iniciativas de redução do tamanho do Estado, de desvinculações de receitas constitucionais e principalmente, no caso da educação, com formulações educacionais que tiveram origens em instituições financeiras, delimitadas em sua maior parte por economistas. Segundo Carreira & Pinto (2007), esse movimento de domínio das concepções empresariais sobre preceitos republicanos, o mais constante no neoliberalismo, deu-se mediante o estabelecimento da noção de qualidade como sinônimo de eficiência e eficácia. Nesse sentido, as despesas com educação deveriam efetivar um sistema racionalizado, do ponto de vista do capital, medindo os resultados e relacionando-os com as despesas no sistema. Estabelecia-se o custo-benefício na educação, uma visão utilitarista do processo formativo, perceptível na teoria do capital humano de Theodore W. Schultz⁶⁹, por exemplo.

A reação do mundo acadêmico ocorreu na mesma década e uma série de críticas são tecidas sobre a transposição da economia para a educação de modelos explicativos e matemáticos. O debate sobre qualidade estava estabelecido, de um lado, as vertentes “economicistas” associando qualidade a eficiência e ganhos produtivos no desenvolvimento do “capital humano”, do outro, uma visão de vinculação entre qualidade e democracia, sistematizada em uma escola que

⁶⁹ A teoria de Schultz buscava explicar os ganhos econômicos e de produtividade gerados pelo “fator humano” na economia capitalista.

enfrentasse as desigualdades históricas do país, humanistas, não racista e participativa.

Toma-se essa definição sobre qualidade como eficiência, como um dos principais identificadores do projeto neoliberal. Como foi possível elucidar pelo conjunto da pesquisa, não é necessariamente a terceirização/privatização ou sucateamento do serviço que evidencia uma política neoliberal, principalmente em uma economia periférica dependente. As despesas ou investimentos, dependendo da ótica, do Estado com educação, são baixas nominalmente, mesmo atingindo percentuais maiores sobre o PIB, o que inviabiliza qualquer possibilidade de curto prazo de se ter um setor economicamente viável a iniciativa privada. Nesse sentido, o principal bastião dos organismos corporativos dos conglomerados empresariais é pautar o projeto educacional, e a maior evidência dessa influência é a noção geral atribuída à “educação de qualidade”. Existe todo um repertório em disputa, seja o conceito de autonomia, de protagonismo ou de descentralização, entre tantos outros que podem evidenciar concepções diferentes sobre a educação pública. Não se hesita, novamente, em classificar o neoliberalismo com esse movimento de empresariamento do projeto e da concepção educacional de um lado e da submissão dos trabalhadores da educação a racionalidade irracional e desumana do capital.

Perpassada essa breve introdução, pode-se explanar de forma mais consistente sobre o que se trata dos conceitos orçamentários do CAQi e CAQ. Foi no bojo desse debate que os idealizadores da Campanha Nacional pelo Direito à Educação formularam uma matriz de cálculo sobre as condições mínimas (CAQi) e as condições as quais deveriam avançar uma educação de qualidade (CAQ), partindo do conceito democrático. Sendo assim, em síntese, o CAQi é um parâmetro das condições mínimas para garantir uma educação com padrões aceitáveis. A dificuldade de criar uma mensuração em um país regionalmente desigual demonstra-se evidente ao estabelecer um custo mínimo e um dispêndio avançado. A luta da CNDE gerou frutos e, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, instituído pela lei 13.005/2014, o CAQi é estabelecido como parâmetro para ser atingido em 2016 e a partir desse ponto avançar para o CAQ.

O cálculo é feito a partir de considerações relacionadas ao número de alunos por turma, formação dos profissionais da educação, salário e carreiras, instalações, infraestrutura equipamentos e insumos, laboratórios, bibliotecas, quadras

poliesportivas, material didático, alimentação entre outros. Os custos são estabelecidos por etapas⁷⁰ da educação básica e por modalidade⁷¹ de ensino.

Utilizam-se os valores, em termos comparativos da publicação da CNDE de 2018, “Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil”. Essa publicação menciona que um dos poucos Estados que cumprem em algumas etapas e modalidades os valores estabelecidos do CAQi e mesmo do CAQ é São Paulo. Dessa forma, utiliza-se o CAQ para medir de que forma esse valor é mensurado e quais elementos orçamentários estão de acordo com os padrões estabelecidos pelo CAQ e quais são negligenciados. Um dos fatores que mais implica diferenças entre os valores do CAQi e do CAQ é o valor dos salários dos profissionais da educação, o primeiro utiliza o piso nacional como parâmetro, já o segundo o salário mínimo necessário do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese). Ademais os custos de implemenação, como compra de terreno, construção de prédios, compra de equipamento e material permanente não são inclusos no CAQi/CAQ pois poderia produzir distorções nos valores finais. Os critérios estabelecidos pela CNDE para o cálculo obedeceram a um debate público e definiram alguns parâmetros, como:

Tamanho da unidade escolar (quantidade de alunos por turma, número de turmas e número de trabalhadores da educação)

Jornada de cinco horas diárias para os alunos e dez horas para as crianças nas creches no CAQi e jornada de tempo integral, de sete horas diárias de atividades curriculares para os alunos e dez horas para as crianças no CAQ.

Configuração média dos prédios (existência de espaços como quadras, bibliotecas e laboratórios)

Uma listagem de equipamentos e materiais permanentes para cada etapa e modalidade.

Para a precificação dos insumos, equipamentos, custos com energia, água e esgoto, alimentação e transporte, utilizou-se pesquisa sobre valores médios em pregões públicos e gastos mensurados pelo EC, FNDE e Inep. Apresenta-se um resumo dos percentuais expostos pelo documento e pelas planilhas propostas pelo CNDE para o ensino fundamental I e II e para o ensino médio, ambos urbanos.

⁷⁰ São três etapas: Ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

⁷¹ As modalidades são: educação indígena, educação especial, educação de jovens e adultos, educação no campo e educação profissional técnica.

Tabela 110- Projeção de dispêndio CAQi

Insumos				
	EM	EFII	EFI	Média
Pessoal	32,60%	32,10%	37,80%	34,17%
Suporte pedagógico e Apoio escolar	16,20%	22,00%	18,20%	18,80%
Bens e serviços				
Água/luz/telefone	1,30%	1,10%	1,00%	1,13%
Material de limpeza	0,90%	0,70%	0,60%	0,73%
Material didático	3,30%	2,70%	2,40%	2,80%
Material de escritório	0,40%	0,40%	0,30%	0,37%
Conservação predial	2,90%	3,50%	4,70%	3,70%
Reposição de material permanente	3,10%	3,00%	3,00%	3,03%
Apoio Projeto Político pedagógico				
Projetos e ações pedagógicas	2,70%	2,30%	2,00%	2,33%
Recuperação de aprendizagem	2,20%	2,20%	2,50%	2,30%
Alimentação				
	8,30%	7,30%	7,20%	7,60%
Custo administração central				
Formação profissional continuada	0,60%	0,60%	0,70%	0,63%
Transporte escolar	7,20%	3,00%		3,40%
Administração e supervisão	7,50%	7,50%	7,50%	7,50%
Encargos sociais	10,80%	11,60%	12,10%	11,50%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
Custo aluno-ano EM 2018				
Custo aluno-ano EM 2018	5.455,00			
Custo aluno-ano EFI 2018	7.545,00			
Custo aluno-ano EFII 2018	6.605,00			
Média do custo-aluno educação básica 2018	6.535,00			
Valor custo-aluno corrigido ano de 2013 ⁷²	4.885,57			

Toma-se o ano base de 2013 para poder fazer essa comparação, pois, entre 2012-2013, obtiveram-se dados substanciais do Relatório de pagamento emitido pela PRODESP da Secretaria da Fazenda sobre a massa salarial por cargo função e por

⁷² Esse valor foi estipulado levando em conta o valor da inflação acumulada pelo IPCA dos anos de 2018 (3,75%), 2017 (2,95%), 2016(6,29%), 2015 (10,67) e 2014 (6,41%). Dessa forma, chega-se a um índice de correção de 0,7476.

critérios da carreira. Assim, inicialmente, comparam-se os valores do CAQi e do CAQ de 2013 com o dispêndio nominal da SEE por aluno no mesmo ano.

Tabela 111- Custo aluno real SEE-SP 2013 (valor nominal)

Orçamento 2013 Sem inativos	21.579.598.099,75
Transferências aos Municípios	5.014.291.939,50
Orçamento real aplica na rede	16.565.306.160,25

Número total de matrículas inicial	4.202.136
------------------------------------	-----------

Custo aluno nominal 2013	3.942,12
--------------------------	----------

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo 2013.

Tabela 112- Comparativo CAQi, CAQ e custo aluno SEE (2013)

CAQi médio (EFI + EFII + EM)/3	4.885,57
CAQ Ensino Fundamental I urb.	8.337,84
CAQ Ensino Fundamental II Urb.	6.789,72
CAQ Ensino médio urbano	5.509,13
CAQ médio (EFI + EFII + EM)/3	6.878,90
Custo aluno SEE-SP	3.942,12

Em 2013, as despesas reais da SEE-SP representavam 80% do estimado para o Custo aluno-qualidade inicial e 57% do Custo aluno-qualidade. Foi importante definir as despesas reais da secretaria estadual retirando do orçamento total as despesas com inativos e as transferências aos municípios. Considerando-se o dispêndio total orçamentário pelo número de matrículas no ano de 2013, o custo aluno da SEE seria de 4681,00 reais. Ou seja, muito próximo ao CAQi. Esse dado foi apresentado pela CNDE como uma aproximação possível, no cenário nacional, do padrão ideal.

Cabe então relacionar as despesas do ano de 2013 da SEE com os percentuais apresentados pelo CAQi. Para fazer essa relação, precisa-se elucidar nosso método. Utilizam-se os dados de massa salarial por cargo função, o que possibilitou precisão nas despesas relacionada ao pessoal. Como não há possibilidade de desvincular os encargos sociais dessa massa salarial com exatidão, juntam-se proporcionalmente os encargos com as porcentagens de pessoal do CAQi. A porcentagem de pessoal foi então de 34,17% para 43,17% e do suporte pedagógico mais o apoio escolar de 18,8% para 21,3%. Deseja-se, ao máximo, relacionar a tabela elaborada pela CNDE com as

despesas da SEE, pois os dados se apresentaram de forma semelhante. No campo “bens e serviços” os serviços de utilidade pública da SEE são exatamente despesas com luz, telefone, água e esgoto. Já no campo de “material de limpeza”, foram colocadas as despesas com os serviços terceirizados de toda a secretaria, isso causa uma pequena distorção, pois nos balanços da secretaria é uma despesa da administração. O material de escritório tem despesa análoga com o dispêndio de material de consumo. Juntam-se as despesas de “material didático” com “projetos e ações pedagógicas”, pois a maior parte dos dispêndios estaduais com ambos os serviços são identificados como “outras despesas serviços de terceiros”. Já se mencionou que nessas despesas são computadas majoritariamente serviços relativos à implementação do currículo e compra de serviços como internet, software e periféricos para as unidades escolares, além de despesas com periódicos e compra de vagas para alunos com necessidades especiais. Porém, a maior parte desses recursos está relacionada ao currículo e ao material didático. Nesse sentido, os percentuais de “material didático” (2,80%) e “projetos e ações pedagógicas” (2,33%) aparecem somados (5,13%). As despesas com alimentação estão perfeitamente separadas, excetuando-se as que são transferências aos municípios. Os valores com “transporte” são referentes ao transporte de alunos e deslocamentos de servidores, que não representam 3% do total dos recursos. No campo “administração e supervisão” estão as despesas com dirigentes, supervisores, quadro da Secretaria da Educação (QSE) e do Conselho Estadual (CEE). Porém, existe um conjunto de servidores que trabalha nas coordenadorias, diretorias, departamentos e núcleos pedagógicos que são servidores do Quadro do Apoio Escolar. Seria impossível definir exatamente quantos servidores estão nas unidades e quantos estão fora, assim, dividiram-se na metade as despesas do QAE e uma parte soma-se ao suporte pedagógico, enquanto a outra ao conjunto da administração, as despesas de formação, exatamente aos recursos destinados à EFA, excetuando-se os valores despendidos com pessoal. Acredita-se que se chega o mais próximo possível da caracterização de despesas relacionadas na planilha do CAQi. Calculam-se esses valores a partir do que se denomina “orçamento real”, ou seja: Orçamento Real = Orçamento Liquidado - Inativos - Transferências Municipais.

Tabela 113- Comparativo CAQi X Custo aluno SEE-SP (2013)

Insumos	Média CAQi	SEE-SP	Taxa de realização
Pessoal ⁷³	43,17%	45,18%	1,05
Suporte pedagógico e Apoio escolar	21,30%	10,57%	0,50
bens e serviços			
Água/luz/telefone	1,13%	2,25%	1,99
Material de limpeza	0,73%	1,78%	2,43
Material didático	5,13%	11,48%	2,24
Material de escritório	0,37%	1,81%	4,90
Conservação predial/Reposição de material permanente	6,73%	2,62%	0,39
Apoio ao Projeto Político pedagógico			
Projetos e ações pedagógicas			
Recuperação de aprendizagem	2,30%		0
Alimentação			
	7,60%	10,36%	1,36
Custo administração central			
Formação profissional continuada	0,63%	0,37%	0,59
Transporte escolar	3,40%	1,60%	0,47
Administração e supervisão	7,50%	12,00%	1,60
	100,0%	100,0%	

Fonte: CAQi, 2018 e Balanço Geral do Estado de São Paulo, 2013.

Nos dois subitens de “insumos”, percebe-se que a SEE realiza as despesas com docentes nos níveis do CAQi, mas apenas a metade com relação ao pessoal do suporte e do apoio escolar. Nos levantamos realizados, verifica-se que a quantidade e o salário médio dos diretores, vice-diretores e professores coordenadores são

⁷³ Incluso encargos sociais nos dois itens dos “insumos”.

compatíveis com a planilha de custos proposta pela CNDE, mas o número de servidores especializados, como bibliotecária, técnico de infraestrutura e técnico de multimídia não existe nas U.E. O projeto “acesa” da rede, salas de informática conectadas à rede mundial de computadores, está a cargo de jovens contratados como bolsistas. Verifica-se que a estrutura da U.E, para além dos mecanismos de implementação curricular, é negligenciada, causando uma discrepância na relação com o modelo proposto para atingir o CAQi. As despesas com utilidade pública são o dobro da estipulada nos documentos do CAQi, enquanto as despesas com limpeza representam quase 2,5 vezes o estipulado. O “material didático e os projetos”, que estão juntos, também é realizado mais que o dobro (2,24); porém, as despesas com material de consumo para a rede quase atingem 5 vezes a relação com o mínimo proposto no CAQi. A conservação de material e os bens permanentes foram atrelados totalmente às despesas de capital, nota-se assim a incapacidade da SEE de investimentos com já se havia mencionado no capítulo 2, não cumprindo 40% da meta estipulada.

Não existem despesas que podem ser classificadas como de “recuperação de aprendizado”, talvez algumas ações ou projetos mais especificamente poderiam fazer jus a essa classificação; no entanto, todos esses programas estão vinculados aos “projetos de apoio ao PPP”. A formação continuada é a despesa da EFA que não atinge 60% da meta, ainda que 2013 tenha sido um ano com mais dispêndios em formação, nos anos subsequentes (2014-15) esses valores foram menos da metade dos de 2013. As despesas de transporte da secretaria não atingem 50% do que é fixado no CAQi, enquanto as despesas com a administração do sistema é 1,6 vezes o pactuado. Nessas despesas com administração estão todos os dispêndios com o sistema de monitoramento e avaliação, além dos supervisores e dos dirigentes. Nota-se que, em alguns aspectos, a SEE atinge o CAQi, e é exatamente nas áreas que se demonstram nesta pesquisa: a) Na elaboração de material, desenvolvimento e implementação da proposta curricular, b) Na burocracia administrativa que monitora, controla e avalia o sistema, c) Nas despesas com salário dos docentes. Como já explanado, os salários dos docentes e suas jornadas são diferenciados e a média ponderada esconde os abismos entre eles; entretanto, um grupo de docentes é retribuído nos parâmetros estipulados pelo CAQi.

As despesas com alimentação e limpeza acima do estipulado nas planilhas do CAQi podem ser evidências de que os sistemas terceirizados não são vantajosos e

refletem uma despesa maior do Estado; porém, isso é apenas uma suposição, visto que são as duas áreas de atividade meio que já foram terceirizadas na SEE.

Para a matriz do CAQ, foram criados parâmetros mais generalistas, assim, analisam-se alguns deles à luz dos dispêndios da SEE, mantendo o ano de 2013 com data base⁷⁴.

Tabela 114- Comparativo SEE X CAQ (2013)

Insumos⁷⁵			
	CAQ	SEE	Taxa de realização
Pessoal (docente 40hrs)	4714,40	3.823,08 ⁷⁶	81,09%
Diretor	6382,58	5.877,45 ⁷⁷	92,09%
Coordenador	6146,85	4.552,21 ⁷⁸	74,06%
Bens e serviços			
Água/luz/telefone	38,12 a/a	88,62	232,48%
Material de limpeza	36,63 a/a	70,33	192,00%
Material didático	134,57 a/a ⁷⁹	452,94	183,59%
Material de escritório	17,95 a/a	143,04	796,88%
Conservação predial/Reposição de material permanente	13%	2,62%	20,15%
Apoio ao Projeto Político pedagógico			
Projetos e ações pedagógicas	112,14 a/a		
Recuperação de aprendizagem			
Alimentação	149,52a/a	408,88	273,46%
Custo administração central			
Formação profissional continuada	448,56 p/a	250,23	55,79%
Transporte escolar	983,84 a/a	63,17	6,73%
Administração e supervisão ⁸⁰			

⁷⁴ Todos os valores expressos no documento são retroagidos ao ano de 2013 aplicando o índice de correção que determinamos baseado no IPCA, em 0,7476.

⁷⁵ Os valores são para salários mensais para servidores com nível superior sem pós-graduação. O CAQ determina acréscimo de 50% para servidores do QM pós-graduados.

⁷⁶ Em 2013 18% (2715) dos docentes com jornada de 40hrs semanais recebiam acima dos 4714,00 reais estipulado como salário necessário no CAQ.

⁷⁷ Em 2013 26% (1264) dos diretores recebiam acima dos 6382,00 reais estipulados com salário necessário no CAQ.

⁷⁸ Em 2013 2%(242) dos coordenadores recebiam mais de 6146,00 reais estipulados como salário necessário no CAQ.

⁷⁹ Os valores computados para a comparação foram somados aos determinados com os de "Projetos e ações pedagógicas".

⁸⁰ Não estipulado no CAQ.

Fonte: CAQi, 2018 e Balanço Geral do Estado de São Paulo, 2013. Os valores expressos na tabela são em reais nominais de 2013.

Os itens nos quais, em 2013, o Estado de São Paulo estava abaixo do dispêndio estipulado para o CAQ são: a) Salários do QM, b) Conservação predial e aquisição de bens permanentes (despesas de capital), c) Formação continuada e d) Transporte. A pior relação é com as despesas em transporte, pois na matriz do CAQ é um dever do Estado ao passo que é um garantidor do deslocamento dos alunos para a escola. Na atual condição, o Estado fornece transporte somente em casos específicos. No caso da conservação e reposição de material permanente, considerados por esta pesquisa como toda a despesa de capital, o Estado de São Paulo cumpre apenas 20% do estimado pelo CAQ.

Nesse sentido, a defasagem na manutenção dos prédios, dos laboratórios, bibliotecas, salas de aulas e outras áreas das unidades escolares são evidentes. Esse talvez seja o ponto mais perceptível acarretando o sentimento de sucateamento. As despesas da secretaria negligenciam a conservação e reposição nas unidades, centrando as despesas de tecnologia, por exemplo, na administração e em TI para a implementação de política educacional, monitoramento, controle e avaliação da rede. Da mesma maneira, a formação dos docentes é deixada de lado e enfatizada as despesas com materiais “apostilados” –prontos- avaliações e controle das atividades cotidianas. Por fim, as despesas com salários foram menores que a estimada no CAQ, mas a média salarial, como já mencionado, mascara a relação de escalonamento da remuneração. Em 2013 18% dos docentes, 26% dos diretores e 2% dos coordenadores recebiam acima no salário calculado no CAQ.

Das despesas que a SEE cumpre, as metas do CAQ estão: a) Água/Luz/telefone, b) Material de Limpeza, c) Material didático e projetos pedagógicos (apresentadas juntas nessa dissertação), d) Material de escritório e f) Alimentação.

Já se mencionou que as despesas com alimentação e limpeza foram terceirizadas no período estudado e que essas despesas elevadas, em relação ao CAQ, podem demonstrar que a terceirização não é um caminho prudente quando se quer qualidade associada a um custo viável para o Estado brasileiro. Significa que, ao terceirizar um determinado serviço provavelmente, como demonstram esses dados, elevam-se seus custos em relação a uma projeção de um serviço público de qualidade e se vulnerabiliza a condição de trabalho dos contratados pelas empresas de

terceirização. As despesas com “serviços de utilidade pública” apresentadas na tabela como “água/luz/telefone” são 2,32 vezes maiores na SEE do que nas estimativas do CAQ.

Esses dados apontam a necessidade de que, para viabilizar esses recursos para outras áreas, é preciso reestruturar as U. E a partir de princípios mais sustentáveis, com a reutilização de água para ser usada em limpeza ou em descargas, por exemplo, além de alternativas na geração de energia. O Estado deveria ser vanguarda nesse sentido e possibilitaria a realocação de recursos economizados em outras áreas específicas vinculadas à educação.

As despesas com “material didático e projetos pedagógicos” são quase duas vezes o dispêndio necessário na elaboração do CAQ. A cada novo passo que esta dissertação percorre clarifica-se o volume exacerbado de despesas com a implementação da concepção pedagógica e do currículo. De fato, o Estado de São Paulo escolheu um caminho que inviabiliza a participação docente na formulação dos conteúdos e do método e distancia-se de uma escola democrática. Isso elevou as despesas com TI para monitorar e controlar os docentes. Outro fator que durante as pesquisas chamou a atenção foi a concepção da SEE de que a tecnologia é finalidade e não meio do modelo da rede estadual. O dispêndio com “material de escritório”, muito acima do proposto pelo CAQ, aproximadamente 8 vezes maior, exigiu voltar aos dados, principalmente no ano de 2013.

Descobriu-se que na CGEB havia várias despesas com “impressão caderno do aluno”, mais de 500 mil reais, “pagamentos do programa escola da família”, no valor de 6.768.501,57 reais, e “embalagem e caixa de papelão para livros” que somavam 1.630.952,73 reais. Isso em apenas uma coordenadoria e todas feitas via FDE. Essas modalidades de despesas são as mesmas encontradas na contratação de serviços de terceiros, evidenciando que o Estado utiliza diferentes elementos orçamentários para pulverizar suas despesas no que tange à implementação do currículo. Pode-se aferir que a maior parte das despesas com material de consumo, na verdade, são despesas com o apostilamento da rede. No caso específico de 2013, os dados de pagamento da coordenadoria que efetua a gestão do planejamento curricular, CGEB, no elemento orçamentário “material de consumo”, representa $\frac{1}{4}$ do total dessas despesas da secretaria nessa modalidade. Ou seja, quanto mais se embrenha nos dados, mais descobrimos despesas com a implementação do currículo.

4.2 O empresariamento da política pública: Os “parceiros privados da educação pública”.

Igualmente, para destrinchar relações Estado-empresas no estabelecimento da lógica empresarial no âmbito da política pública, ponderam-se as consultorias prestadas para a SEE no recorte aqui proposto.

Tabela 115- Consultorias nas despesas correntes orçamentários por UO

Ano	8001	8002	8011	8012	FDE	Total
2008	1.750.761,37	170.600,00				1.921.361,37
2009	1.000.000,00	193.660,00				1.193.660,00
2010	885.000,00				26.780,53	911.780,53
2011	1.522.700,00				11.924,37	1.534.624,37
2012	1.636.850,00	2.593.550,00		56.640,00	39.188,84	4.326.228,84
2013			1.523.216,00			1.523.216,00
2014	16.000,00		985.795,75		53.363,78	1.055.159,53
2015					209.454,60	209.454,60

Fonte: Balanço Geral do Estado de São Paulo, 2008-2015.

As consultorias prestadas na coordenadoria da ADM (08001) estiveram ligadas de forma direta ao gabinete do secretário e majoritariamente contrataram três fundações: a) FDE, b) Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) e c) Fundação Instituto de Administração. Sendo as duas primeiras Fundações públicas e a terceira instituição privada ligadas a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP).

Tabela 116- Consultoria UO 08001

Fundap	Contratação de serviço visando a elaboração de novo modelo de estrutura organizacional e adequação do quadro de pessoal SEE
FIA	Atender despesas com contratação de empresa especializada na manipulação e preparação de merenda escolar
FDE	Atender despesas com implementação da escola de formação de professores.
Fundap	Atender propostas técnicas necessárias e suficientes para concretização e viabilização de modelo organizacional e adequação do quadro dos órgãos centrais e regionais da SEE.

Fundap	Atender as despesas com o ofício cg 1655/10 - proposta técnica de mapas de contexto organizacional. Contratação de empresa especializada na prestação de serviços de consultoria
Fundap	Reserva de recursos para atender despesas com contrato com a Fundap para avaliação dos sistemas municipalizados desde 1996 até 2011, ref. ao exercício de 2011.

Fonte: Departamento de Finanças- COFI. SIC nº85455194676, 2018.

Tabela 117- Contratação do CEE de Consultorias Pessoa jurídica

Ano	Contratada	Assunto	Valor total
2008	Fundação do Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP	Reestruturação dos serviços do Conselho Estadual de Educação	170.600,00
	Contratada	Assunto	Valor total
2009	Fundação do Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP	Assessoramento a implantação da reestruturação organizacional deste Conselho Estadual de Educação	193.660,00
	Contratada	Assunto	Valor total
2012	Fundação do Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP	Programa de avaliação em processos de credenciamento de instituições e autorização de novos cursos e habilitações, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e habilitações - PROSUPERIOR	2.593.550,0

Fonte: Departamento de Finanças. COFI. SIC nº85455194676, 2018.

Tabela 118- Contratação pelo CEE de Consultoria pessoa física

Ano	Contratada	Assunto	Valor total
2008	Ligia Maria Vettorato Trevisan	Prestação de serviços técnicos especializados de atualização e modernização de normas procedimentais de apoio técnico.	34.560,0
2008	Marcelo Arno Nerling	Prestação de serviços técnicos especializados para subsidiar os trabalhos da Comissão especial instituída pela Portaria CEE nº 246/2008.	2.880,00
2010	Monica Bonetti	Prestação de serviços técnicos especializados para subsidiar os trabalhos da Comissão especial instituída pela Portaria CEE nº 251/2009.	2.400,00
2010	Nuncio Theophilo Neto	Prestação de serviços técnicos especializados para subsidiar os trabalhos da Comissão especial instituída pela Portaria CEE nº 251/2009.	2.400,00
2010	Jose Giacomo Baccarin	Prestação de serviços técnicos especializados para subsidiar os trabalhos da Comissão especial instituída pela Portaria CEE nº 95/2010.	2.400,00
2010	José Jorge Gebara	Prestação de serviços técnicos especializados para subsidiar os trabalhos da Comissão especial instituída pela Portaria CEE nº 95/2010.	2.400,00

014/2010	Maria Luiza Faraone Silveira	Prestação de serviços técnicos especializados para análise e apresentação de manuais e formulários procedimentais em relação à educação a distância e educação profissional.	7.600,00
015/2010	Paulo Roberto da Silveira	Prestação de serviços técnicos especializados para análise e apresentação de manuais e formulários procedimentais em relação à educação a distância e educação profissional.	7.600,00

Fonte: Departamento de Finanças. COFI. SIC nº85455194676, 2018.

No caso das consultorias na CGEB (08011), todos os valores foram destinados a FDE a partir do documento de “Autorização de Execução nº039/13”. Quando consultada a FDE sobre quais serviços haviam sido realizados, a partir desses documentos, a resposta, por meio do SIC nº45541196221, foi que “a área técnica não consegue identificar esses valores nem o AE nº039/13.” A FDE também não respondeu, mesmo com prazo estabelecido pela lei de transparência, sobre as consultorias que contratou. Pode-se perceber que a SEE procurou com essas consultorias estabelecer novos padrões administrativos. Não foi possível encontrar vínculos diretos entre as fundações privadas e a SEE, como se poderia imaginar no início desta pesquisa.

Entretanto, outros indícios permitem estabelecer ao menos ilações sobre essas relações. Entre os vínculos indiretos, tem-se as seguintes Instituições: I-Consultoria internacional McKinsey & Company⁸¹; II- Falconi Consultoria⁸²; III- Parceiros pela Educação⁸³. IV- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). As duas primeiras teriam recebido verbas de empresas privadas para prestar serviço na elaboração de projeto de políticas públicas para a SEE-SP, enquanto as duas últimas seriam apenas “colaboradores da sociedade civil” que não cobrariam seus serviços.

⁸¹ A consultoria McKinsey & Company disponibiliza em seu sítio eletrônico um estudo sobre um formato eficiente de educação para o trabalho. Foi a partir desses documentos que se pode fazer uma leitura inicial de suas proposições em relação aos objetivos de um sistema educacional voltado a formação de jovens trabalhadores.

⁸² Nos documentos empresariais da Falconi, ela apresenta um método de organização de rotina de trabalho denominado “PDCA”. Para ilustrá-lo, é utilizado um organograma. No documento da SEE-SP sobre gestão escolar da Escola de Tempo Integral (ETI), o mesmo organograma aparece com as mesmas iniciais “PDCA”. Não existe referência no documento à Falconi.

⁸³ As indicações, tanto no sítio eletrônico como no documento “A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil”, estão norteados por um viés de flexibilização do currículo obrigatório e introdução de disciplinas profissionalizantes adequadas às realidades locais. Os “Parceiros pela educação” são um grupo formado por uma junção de fundações e empresas privadas, tais como; Natura, Bradesco, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna entre outras.

Questionada sobre o assunto pelo Observatório da Educação⁸⁴, a secretaria só admitiu existência da parceria com o ICE, no Programa de Ensino Integral (PEI), e os Parceiros pela Educação, que teriam contratado as duas entidades de consultoria. Os levantamentos do Observatório da Educação⁸⁵ estimam que um montante de 4(quatro) milhões de reais teriam sido pagos pelos serviços da McKinsey & Company.

O governador Geraldo Alckmin definiu, à revista Época Negócios, o grupo de empresários Parceiros da Educação como “Gente apaixonada pela educação pública, que dedica tempo e recursos, que vibra e opina” (OBSERVATÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2012).

Trilhou-se este caminho, de averiguar alguns documentos, sobretudo os relacionados à PEI e à Escola de Tempo Integral (ETI) que citavam diretamente a relação com o ICE, além disso, buscaram-se alguns descritores nos sítios eletrônicos da secretaria e nos sítios das consultorias. Encontraram-se primeiramente as menções ao desenvolvimento do “capital humano”⁸⁶ para maior eficiência e produtividade. Percebe-se a disputa (com as concepções progressistas) pelo modelo do sistema, que necessita, na visão dos reformadores empresariais, formar jovens mais “adaptáveis/flexíveis”, com mais “proatividade” e com “habilidades e competências” mais aprimoradas para um mundo do trabalho mais complexo (PARCEIROS PELA EDUCAÇÃO, 2016). Assim, a preocupação maior desse grupo é privatizar, subterraneamente, a política pública e se possível a gestão, canalizando mais recursos para a educação⁸⁷, haja vista que, para eles, uma educação pública mais efetiva significa maior produtividade, menos despesas com treinamentos e capacitação da mão de obra (POCHMANN, 2015).

As parcerias feitas pela SEE-SP, como fundações e organizações sociais ligadas direta ou indiretamente com grandes conglomerados empresariais, têm por finalidade; a) Pautar a criação de legislação do sistema educacional com modelos de gestão empresarial; b) Alinhar os objetivos das propostas educacionais aos seus interesses

⁸⁴ Organização não governamental formada em sua maioria por professores das universidades públicas do Estado de São Paulo, cuja proposta é fiscalizar os projetos educacionais e os conselhos de educação.

⁸⁵ Não foram encontrados dados sobre a contratação da Falconi Consultoria. O Observatório também solicitou os documentos produzidos pela McKinsey & Company, que não foram cedidos pela Secretaria, tampouco pelos Parceiros da Educação.

⁸⁶ Conceito utilizado no próprio programa “Compromisso com a Educação” da SEE-SP.

⁸⁷ Os documentos dos Parceiros Pela Educação apontam a insuficiência de recursos despendidos com educação pelo Estado brasileiro. Fazem críticas também ao modo como esses recursos são aplicados de forma ineficiente.

privados; c) Aproximar o serviço de gestão das unidades escolares da gestão empresarial. O Documento dos Parceiros pela Educação, assinado por dez entidades privadas, fornece algum esclarecimento dessas orientações política e seus objetivos:

Finalmente, esse plano deverá ser dirigido para seis macrotemas fundamentais, sugeridos como as ações de maior impacto a serem realizadas nos próximos anos: 1. Reestruturação da formação e da carreira do magistério; 2. **Fortalecimento da liderança e da capacidade de gestão nas escolas**; 3. Reforma da estrutura da escola e novos sistemas de ensino; 4. **Reforma do Ensino Médio**; 5. Criação de um currículo mínimo nacional e aperfeiçoamento das avaliações; 6. **Reforço das políticas de investimento**. (Parceiro pela Educação, 2016, p.3, grifo do autor)

Segundo o documento, é necessária a reestruturação da formação dos professores, porque esses nas universidades; a) Não aprendem o currículo e “técnicas de ensinar”; b) “Gastam um tempo excessivo com teorias abstratas”; d) “Gastam também muito tempo em discussões ideológicas e leituras sobre sistemas sociais” (PARCEIROS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

O item 3.3.3 desse mesmo documento trata de “Viabilizar a Existência de Escolas Públicas com Gestão Autônoma no Brasil”, sendo autonomia uma referência à gestão privada, como defendido no trecho;

Em diversos países existem políticas de gestão privada do ensino público, como é o caso de Chile, EUA, Inglaterra e outros. A gestão pode incluir escolas ou redes de ensino. **O problema mais crítico, no Brasil, é a gestão das escolas públicas** e das suas redes de ensino. É preciso promover o debate, fomentar e propor normas para facilitar experiências de gestão autônoma na Educação Básica, realizada por instituições não governamentais, com financiamento público, por aluno, equivalente ao custo praticado no sistema de ensino ao qual estiver vinculada. (PARCEIROS PELA EDUCAÇÃO, 2016, p.14).

Outra consultoria, a Mckinsey & Company, também incentivadora da gestão “autônoma”-privada- trata da questão da oferta do ensino público lembrando que “Dada a natureza destas funções, as entidades públicas estão mais bem posicionadas para cumprir este papel”(MCKINSEY & COMPANY, 2012, p.92). Uma rede de ensino público é muito complexa para ser adquirida pelo setor privado, que vislumbra as fatias economicamente viáveis e influencia as políticas públicas.

Nesse sentido, o serviço se manteria público; porém, a política perderia seu sentido republicano. Não se vê a privatização ou terceirização do serviço, no máximo, a gestão privada, mas a rede adquire sentido privatista, ao reproduzir um *ethos* empresarial, desde a organização administrativa da secretaria até os conteúdos e

avaliações nas salas de aula. Abre-se caminho para que a finalidade do processo educacional escape dos debates públicos e da construção democrática do espaço escolar. Sobremaneira, esses grupos pretendem articular um projeto custeado pelo Estado que tenha como finalidade a formação de mão de obra qualificada para o mercado. Foi possível identificar, nos descritores analisados nos sítios virtuais, uma série de indícios que demonstrariam que a política educacional da SEE-SP é pautada diretamente por esses grupos, como se pode ver nas figuras abaixo:

Figura 9- Método PDCA nos documentos da Falconi Consultoria

Fonte: Página da Falconi Consultoria⁸⁸.

⁸⁸ Disponível em < <https://www.falconi.com/quem-somos/o-metodo-pdca/>>. Acesso em 16 ago. 2016.

Figura 12-Cinco pilares da educação no documento “Compromisso de São Paulo” da SEE-SP

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁹¹.

Identificaram-se outras “semelhanças” existentes entre os documentos da SEE-SP e das entidades parceiras e, acredita-se, isso não parece mera coincidência. O método PDCA é citado também no sítio eletrônico do Instituto Unibanco. Nos documentos da ETI e da PEI, foco da gestão entre 2011-2015, encontram-se alguns elementos interessantes. Primeiro a repetição contínua de dois conceitos: a) Projeto de Vida e b) protagonismo jovem ou juvenil. Somente no documento de “Diretriz do Programa Ensino Integral” o descritor “protagonismo juvenil” aparece 31 vezes e “projeto de vida” é mencionado 54 vezes. O documento interno, “Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral”, novamente repete esses conceitos e vincula o protagonismo dos alunos a um comportamento de protagonismo dos docentes. Protagonismo e projeto de vida são definidos em outro documento “Informações Gerais do Programa Ensino Integral” da seguinte forma:

Projeto de Vida – O Projeto de Vida é o eixo estruturante do Programa Ensino Integral e pressupõe um esforço concentrado da equipe escolar para assegurar seu pleno desenvolvimento. Esse esforço desdobra-se em diversas atividades presentes em todas as metodologias do Programa e requer definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações.

Protagonismo juvenil- Processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais que são vivenciados na escola, na comunidade e na vida social. Protagonismo

⁹¹ Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp/>>. Acesso em 15 mai. 2016.

Juvenil, além de fundamentar os princípios do Programa é também disciplina da Parte diversificada dos anos finais do Ensino Fundamental. (Informações Gerais do Programa Ensino Integral, 2015, p. 3)

O projeto de vida sempre aparece como uma carreira profissional, sonhos individuais, planejamento do futuro e projeções de “autorrealização⁹²” em meio a uma sociedade “das incertezas”. Entende-se que na impossibilidade de realizar esse “projeto”, a culpabilização deve ser do projetista, cabendo-lhe a resiliência de cada dia. O protagonismo juvenil é uma forma de atuar dentro do enredo, soluções paliativo-conjunturais para problemas estruturais. Debater as estruturas, como já mencionou o “Todos pela Educação” é perder tempo “filosofando”. Esses dois elementos, pinçados dos documentos relacionados à PEI e à ETI, demonstram como a concepção de educação da rede estadual paulista tornou-se modelada pelo empresariado. Tanto é assim que, ao digitar, nos sítios de busca, “projeto de vida” e “protagonismo juvenil”, aparecerá na primeira página sítios de negócios e educacionais.

No material desenvolvido pelo ICE, é interessante o órgão vinculado ao Instituto que desenvolveu o material a “Escola das Escolhas”, pois não parece mera coincidência com as formulações da “escola da Virgínia”. Nesse material, a palavra mais repetida, além é claro do protagonismo e do projeto de vida, é “meta”. Quais são suas metas? Qual o tamanho de suas metas? Já parou para pensar em suas metas pessoais? Nesse jogo, “metas” aparece nada menos do que 382 vezes. Claro, não supera o “projeto de vida”, campeã de citações, com 1074 menções.

Porém, o caso mais emblemático desse controle empresarial dos conteúdos públicos é o documento “Cardápio I- Ações formativas autônomas. Plano individual de aperfeiçoamento e formação”, direcionado para o quadro do magistério, precisamente ao suporte pedagógico. O documento é um manual para a formação continuada e, entre outras referências, elenca livros e filmes para “ajudar” na formação e desenvolvimento da atividade do suporte pedagógico. Todavia, não há elaboradores do material, somente aparece a SEE-SP com direito autoral.

⁹² Existe um material apostilado do ICE para alunos do primeiro e segundo ano do EM onde o=fica evidente a relação de realização material e culpabilização pelo possível fracasso. Está disponível em: < www.iema.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/material-do-educador-aulas-de-projeto-de-vida.pdf >

Tabela 119- Livros indicados para formação continuada do suporte pedagógico

Eixo formativo	Título	autor
Protagonismo	Protagonismo juvenil- Adolescência, educação e participação democrática.	Antonio Carlos Gomes da Costa e Maria Adenil Vieira
Protagonismo	Fora de série- Outliers	Malxom Gladwell
Autodesenvolvimento	Qual é a tua obra?	Mario Sergio Cortella
Autodesenvolvimento	Business Model you: O modelo de negócios pessoal	Tim Clark
Comprometimento	Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes	Stephen R. Covey
Comprometimento	Execução- A disciplina para atingir resultados	Charan Ram, Lamy
Comprometimento	O verdadeiro Poder	Vicente Falconi
Corresponsabilidade	Os 5 desafios das equipes	Patrick Lencioni
Corresponsabilidade	Muito Além da Hierarquia	Pedro Mandelli
Corresponsabilidade	Liderança em gestão escolar	Heloisa Luck
Solução/criatividade	De onde vêm as Boas ideias	Steven Johnson
Solução/criatividade	Como viver na era digital	Tom Chatfield
Solução/criatividade	DNA do inovador- dominando as 5 habilidades dos inovadores de ruptura	Dyer, JeffGregersen, Hal B.
Solução/criatividade	Design Thinking-Inovação em negócios	Maurício Vianna
Solução/criatividade	Design Thinking para educadores	IDEO
Difusão e Multiplicação	A quinta disciplina	Peter Senge
Difusão e Multiplicação	Criação de conhecimento na Empresa: Como as empresas japonesas geram a dinâmica da Inovação	Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi

Fonte: Cardápio I- Ações formativas autônomas. Plano individual de aperfeiçoamento e formação, 2015.

Não existe um título sequer que debata as concepções de educação, de nação, os dilemas históricos, sociais, as contradições, desigualdades, racismo, escravidão e tantas outras especificidades da sociedade. A miséria dessas indicações choca, mas não a presença do fundador da Falconi Consultoria. Quem poderia ter selecionado obras tão distantes do debate público da educação? Quem formula esses documentos que mais parecem ter saído da listagem de algum *coaching facebokiano*. No documento não há uma referência dos autores e idealizadores, nem mesmo de onde essas informações foram tiradas.

Esta pesquisa supõe, pois não se pode afirmar, que esse canal, essa verdadeira artéria aberta na SEE, seja a FDE. Uma imensidão de despesas correntes com compra de palestras, contratação de especialistas e formação curta. Existe uma outra possibilidade, a de que os comissionados do QSE possam ser os agentes desse empresariamento. Realizou-se um levantamento sobre a quantidade e a formação

desses servidores que assumem cargos de livre provimento, ou seja, sem concurso e sem serem concursados.

Tabela 120- Servidores comissionados e designados no QSE

Ano	Comissionados	%	Designados	%	Total de servidores
1998	728	7,47%	802	8,23%	9743
2003	515	6,65%	569	7,34%	7748
2004	515	7,06%	580	7,95%	7295
2005	531	7,57%	601	8,57%	7016
2006	534	8,03%	595	8,94%	6652
2007	520	8,31%	584	9,34%	6254
2008	544	9,30%	574	9,82%	5848
2009	647	11,77%	574	10,44%	5497
2010	676	13,09%	574	11,12%	5164
2011	708	11,35%	541	8,67%	6238
2012	693	10,89%	1236	19,43%	6361
2013	896	13,37%	1121	16,73%	6702
2014	1168	18,22%	914	14,25%	6412
2015	676	13,09%	574	11,12%	5164

Fonte: CGRH, 2018.

Existe um crescimento contínuo, somente recuando em 2015, ano que o Estado enfrentou um forte contingenciamento no orçamento público. Os cargos comissionados dentro do QSE são os seguintes:

Tabela 121- Cargos comissionados do QSE (2013)

Cargo	Ativos		
	Número	Salário Bruto	Salário Médio
Secretário Adjunto	-	-	-
Analista Administrativo	473	1.147.656,12	2.426,33
Analista Sociocultural	59	139.966,80	2.372,32
Assist. Gabinete I	1	2.197,92	2.197,92
Assist. Gabinete II	1	2.318,56	2.318,56
Assistente I	27	44.226,47	1.638,02

Assistente II	334	643.154,40	1.925,61
Assistente Técnico I	82	216.615,64	2.641,65
Assistente Técnico II	24	84.436,74	3.518,20
Assistente Técnico III	39	146.928,70	3.767,40
Assistente Técnico IV	22	109.150,02	4.961,36
Assistente Técnico V	23	116.771,95	5.077,04
Auxiliar Serv. Gerais	1.245	1.986.268,70	1.595,40
Chefe I	6	12.147,83	2.024,64
Diretor I	638	2.270.571,10	3.558,89
Diretor II	94	420.801,01	4.476,61
Diretor Técnico I	312	1.324.092,07	4.243,88
Diretor Técnico II	223	1.246.129,09	5.588,02
Diretor Técnico III	19	108.215,44	5.695,55
Encarregado I	13	27.897,66	2.145,97
Executivo Público	355	1.336.310,80	3.764,26
Oficial Operacional	20	47.680,01	2.384,00
Agente Técnico de Saúde	2	4.070,77	2.035,39
Assessor Técnico de Gabinete	18	153.206,86	8.511,49
Assist. Técn. Coordenador	8	46.013,16	5.751,65
Assist. Técn. Gabinete I	9	31.667,11	3.518,57
Assist. Técn. Gabinete II	18	74.629,91	4.146,11
Assist. Técn. Gabinete III	21	97.729,64	4.653,79
Chefe de Gabinete	1	14.685,88	14.685,88
Coordenador	6	47.050,63	7.841,77
Oficial Administrativo	2.415	3.710.893,73	1.536,60
Ag. Tec. De Assist. a Saúde	42	62.452,20	1.486,96
Médico I	1	4.240,04	4.240,04
Total do QSE	6.551	15.680.176,96	2.393,55

Fonte: Relatório de pagamento emitido pela PRODESP / Secretaria da Fazenda – dezembro de 2013.

Os cargos grifados em amarelos são os ocupados por livre provimento, em sua maioria por não concursados. Em 2013, esses cargos somavam 1545 servidores, dos quais 896 eram comissionados. Foi feito um levantamento da formação dos ocupantes desses cargos no ano de 2013.

Tabela 122- formação dos comissionados QSE (2013)

Curso	% do Total
Administração	16,64%
Pedagogia	39,70%
Tecnologia/Computação	13,42%
Direito	10,40%

Educação (outros cursos)	8,32%
Comunicação	3,59%
Economia	3,21%
Engenharia	1,89%
Formação Professores	2,84%

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291.

Tabela 123- Formação nível de pós-graduação comissionados QSE (2013)

	Privadas	Públicas
Pós-Graduação		
Especialização	5,29%	0,38%
Mestrado	1,13%	0,95%
Doutorado		0,38%

Fonte: Sistema de Qualificação SEE-SP, acesso por meio de SIC nº 405201813291.

Percebe-se que pouquíssimos desses comissionados têm formação voltada para a pesquisa e publicações relevantes no que tange à educação. Dessa maneira, pode-se novamente inferir que não são eles que formulam os termos gerais e concebem os documentos. O empresariamento é notório, perceptível seja na forma com que as despesas orçamentárias são arrançadas ou na concepção dos documentos e dos elementos discursivos de comunicação da SEE em seus sítios eletrônicos. As semelhanças, coincidências e mimetismo entre os termos e conceitos usados com o mundo empresarial não pode ser mera casualidade. Todavia, é preciso seguir testando essas hipóteses, analisando minuciosamente as Fundações públicas mencionadas aqui como prestadoras de consultorias, principalmente a FDE e suas estruturas organizacionais de prestações de serviços, execução e planejamento das políticas educacionais da SEE.

Por fim, volta-se aos documentos do Programa da Escola Integral (PEI) e da Escola em Tempo Integral (ETI), em seus elaboradores e parceiros que aparecem com colaboradores. No documentos “Modelo de Gestão do programa de ensino integral”, duas autoras são citadas; primeiro Valéria de Souza⁹³ que, em 2015, assumiu a coordenação da EFAP da SEE e entre 2011-2015 era assessora de Gabinete. No ano de 2011, consta em seu Lattes que ela também tinha vínculo com

⁹³ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4232092A4>.

o Instituto Unibanco com o cargo “gerente de projetos” com dedicação exclusiva. A segunda autora é Maria Camila Mourão Mendonça Barros⁹⁴, ela não tem vínculo direto com a SEE, mas aparece na elaboração desse e de outros documentos. Com doutorado em Administração pública e governo pela FVG, ela apresenta-se como “pesquisadora do Lemman Center na Stanfor School of education” com vínculo de servidora pública entre 2005-2007 na Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo e atualmente é vinculada ao Instituto Península⁹⁵, uma organização social sem fins lucrativos que foi fundada pela família de Abílio Diniz para iniciativas de uma “educação de qualidade”. No site do Instituto Península, aparece um dado que não está em seu lattes, a saber, ela foi “Assessora técnica de gabinete” na SEE-SP entre 2007-2016. No documento “Projeto de Vida”, repete-se a autora Valéria de Souza com parceria com Ghisleine Trigo Silveira⁹⁶. A vida profissional de Silveira é bem interessante, entre 1978-1997, ela foi servidora pública na SEE com cargos de “professor”, “diretora” e “supervisora”.

Depois passou por vários Institutos, como o Instituto Jovem de protagonismo e educação e pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini⁹⁷ entre 2007-2014. Nessa fundação, suas atividades eram “coordenação do desenvolvimento dos conteúdos programáticos e dos cadernos dos professores da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo”. Também em 2014 ela assumiu o posto de conselheira no CEE e em 2015 foi nomeada coordenadora da CGEB da SEE. A Fundação Carlos Alberto Vanzolini também aparece como colaboradora na publicação dos “Caderno do Professor- Introdução ao mundo do trabalho” no volume 1 e 2. Nesses cadernos “Introdução ao mundo do trabalho”, a realização ficou a cargo do Instituto Unibanco⁹⁸, sendo a consultoria responsável a “Olhar Cidadão Estratégias”⁹⁹. A Olhar Cidadão apresenta-se como empresa privada de elaboração e planejamento de inovação. Além desse documento com participação da Olhar Cidadão, em 2014, em seu site ela menciona outra parceria com a SEE-SP.

⁹⁴ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8185907E6>.

⁹⁵ <http://www2.institutopeninsula.org.br/quem-somos>.

⁹⁶ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4231388P1>.

⁹⁷ <https://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/>.

⁹⁸ <https://www.institutounibanco.org.br>.

⁹⁹ <http://olharcidadao.com.br/sobre/>.

Figura 13- Linha do tempo educacional Olhar Cidadão¹⁰⁰

Fonte: Olhar Cidadão, 2018.

Em uma “linha do tempo” de seus projetos desenvolvidos relacionados com a educação, ela cita, entre outros, a SEE em 2012. Nos “Cardemos do professor- Introdução mundo do trabalho”, o Instituto Unibanco não só aparece como realizador, mas também estampa sua logomarca na terceira página.

¹⁰⁰ <http://olharcidadao.com.br/uma-linha-do-tempo-na-educacao/>.

Figura 14- Logo do Instituto Unibanco no documento da SEE "Caderno do professor- Introdução ao mundo do trabalho volume 1 e 2"

Nossos agradecimentos à equipe de educadores
e especialistas que participou da elaboração
deste trabalho, especialmente à professora
Paula Bourroul (1953-2011), pelo seu exemplo
e pela relevância de suas contribuições.

Fonte: Caderno do professor- Introdução ao mundo do trabalho volume 1 e2, SEE-SP, 2014.

No documento, “preparação acadêmica” (2014) novamente aparece a Fundação Vanzolini e Valéria de Souza. Nesse documento, o Instituto Unibanco é citado 3 vezes como referência; a) Vídeos da campanha “estudar vale a pena”, 2) Com a pesquisa “Classificação brasileira de ocupações” e 3) Com o documento “Minhas vocações para o trabalho”. No documento “Introdução ao mundo do trabalho”, elaborado diretamente pelo Instituto Unibanco, aparece o seu código de ética como exemplo de uma conduta adequada aos jovens que querem fazer carreira em uma empresa.

Figura 15- Código de ética Itaú/Unibanco nos documentos da SEE

EXEMPLO 2

CÓDIGO DE ÉTICA DO ITAÚ UNIBANCO

Este documento é um compromisso público que reflete os valores que a empresa quer preservar em suas práticas organizacionais. Compreende quatro grandes princípios e uma série de regras de conduta que orientam sua aplicação por todos os funcionários.

Princípios	Exemplos de regras de conduta
1. IDENTIDADE: Alinhamos as nossas empresas à identidade corporativa, baseada em elevados padrões de ética, resiliência e respeito à sustentabilidade.	Relações de trabalho: Cultivamos um ambiente de respeito à dignidade, à diversidade e aos direitos humanos.
2. BOA-FÉ: Agimos com transparência e assumimos a responsabilidade por nossos atos e escolhas.	Atitudes que são exemplos de boa-fé: <ul style="list-style-type: none"> • Empenhar-se em fazer o que é certo. • Fazer aos outros o mesmo que gostaríamos que fizessem conosco.
3. INTERDEPENDÊNCIA: Estamos abertos ao diálogo e interagimos com nosso público de modo a compartilhar ações e objetivos que levem ao bem comum.	Em relação a concorrentes: Prezamos a propriedade intelectual e não utilizamos informações de concorrentes sem sua autorização expressa.
4. EXCELÊNCIA: Cultivamos ambientes que propiciem a realização de um trabalho de alta qualidade, relevante para quem o executa, para a instituição e para a sociedade.	Sobre conduta pessoal: <ul style="list-style-type: none"> • Respeite quem pensa diferente ou discorda de você • Cuide das instalações, recursos, equipamentos e materiais de trabalho, e não os utilize para fins particulares.

In: Código de Ética Itaú Unibanco, 2010. Disponível em: <http://googl/EFIFU> e <http://googl/Byx2B>

Esses documentos analisados são “internos”, somente acessíveis nas diretorias de ensino de cada região. O documento mais publicizado sobre a escola integral da SEE é o “Diretrizes do Programa de Escola Integral” de 2011. Nele, o ICE foi o maior parceiro no desenvolvimento do Programa, segundo o próprio documento.

Figura 16- Agradecimento ao ICE nas "Diretrizes do Programa de Escola Integral" da SEE

Agradecimento

Agradecemos a valiosa contribuição da equipe do ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino Integral, em particular na figura dos seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto, bem como, aos jovens protagonistas egressos das escolas pernambucanas cuja atuação foi fundamental para a introdução dos princípios do Protagonismo Juvenil junto aos jovens ingressantes das Escolas de Ensino Integral.

3

A equipe técnica desse documento e seus colaboradores encontra-se disposta na tabela abaixo, juntamente com sua formação e vínculos.

Tabela 124- Equipe técnica desenvolvedora do documento "Diretrizes da escola de tempo integral"

Elaborador/colaborador	Formação	Cargo	Vínculo privado/outros
Dayse Pereira da Silva ¹⁰¹		Designada para atuar na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) desde 2002	USP
Helena Claudia Soares Achilles ¹⁰²	Pedagogia	Assistente técnico da ECSP - CGEB/DEGEB/CEFAF	Instituto Razão Social ¹⁰³
Maria Camila Mourão Mendonça Barros ¹⁰⁴	Doutora Administração pública	não existe vínculo direto com a SEE	Fundação Leman e Inst. Península
Maria Cecília Travaim Camargo ¹⁰⁵		Assessora técnica IV (comissionado)	

¹⁰¹ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4596526A0>

¹⁰² <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4489162J6>

¹⁰³ O Instituto Razão Social não tem página na rede mundial de computadores. Ao pesquisar no cadastro de "ONGs" do Brasil aparece com sede no endereço: Avenida Presidente Juscelino Kubitschek 1830 - 1830 - 13º andar, torre3, Itaim Bibi, São Paulo -SP.

¹⁰⁴ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8185907E6>

¹⁰⁵

<https://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=64&caderno=Executivo%20II&dat>

Maria Silvia Sanchez Bortolozzo ¹⁰⁶	Doutora em Ciências	Equipe Técnica de Currículo e de Assessoria junto ao Gabinete da Coordenadoria atuando na implantação e implementação do Programa Ensino Integral em escolas da rede	Foi bolsista da fundação Santander
Marilena Rissuto Malvezzi,	Pedagogia	Assessora Técnica de Gabinete da Secretaria de Educação	MEC-Gov. FHC
Mauna Soares de Baldini Rocha ¹⁰⁷	economia	Assessor do Gabinete do Secretário	Centro Uni. FECAP
Morize Aparecida Maia Gomes ¹⁰⁸		secretária da Chefia de Gabinete	
Ricardo Tuyoshi Takahashi ¹⁰⁹	Filosofia/direito	Assessoria do Programa Educação: Compromisso de São Paulo, na equipe de implantação do Ensino Integral.	
Rita de Cássia Paixão da Silva ¹¹⁰	pedagogia	Supervisora de Ensino	Fundap
Vera Lucia Martins Sette	Pedagogia		
Vivian Dibi Gimenes ¹¹¹	Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana	Assessora Técnica de Gabinete	
Wilma Delboni ¹¹²	pedagogia	supervisora de ensino	
Alberto Chinen		Direto de Gestão ICE	ICE
Elianeth Dias K. Hernandez	pedagogia-doutora	Professora	UNESP-Marília
Juliana Zimmerman ¹¹³	Direto	Vice presidente ICE	ICE
Maria José dos Santos ¹¹⁴	História/pedago.	Supervisora de ensino	
Thereza Barreto ¹¹⁵	Educação física/mestre educação	Consultora ICE	ICE

a=01/03/2018&link=/2018/executivo%20secao%20ii/marco/01/pag_0064_3TD0JHB1C3V1GeCDOT62CR6PEG9.pdf&paginaordenacao=100064

¹⁰⁶ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4737172D0>

¹⁰⁷ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4757412U4>

¹⁰⁸ Possui empresa de Acessórios aberta em 1997 e atualmente inativa, Não possui lattes. Em sua página do Facebook, única referência encontrada publicações sobre gatos, culinária e algumas reproduzindo positivamente falas do secretário de educação. <https://www.facebook.com/people/Morize-Aparecida-Maia-Gomes/100003723123948>

¹⁰⁹ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4387592A7>

¹¹⁰ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4239463U0>

¹¹¹ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8030198A0>

¹¹² Supervisora de Ensino, não possui lattes.

¹¹³ Vice-presidente do ICE.

¹¹⁴ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8790368P4>

¹¹⁵ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4776408Y8>

Walkiria de Oliveira Rigolon ¹¹⁶	Pedagogia/doutora em Educação	Professora PEB I	UNIP
Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes ¹¹⁷	Pedagogia/Mestre educação	Dirigente Regional	
Kátia Vitorian Gellers ¹¹⁸	Letras	PEB II	

Todos esses documentos contam com o apoio para o desenvolvimento da FDE. A maior parte dos elaboradores do material não estão na secretaria e uma parte considerável deles transita entre Fundações/Instituições privadas e o setor público. Mesmo que não exista a “compra direta” do serviço, é possível imaginar que essas instituições não trabalhem por altruísmo. Fica a questão: elas recebem via FDE?

A pequena coloração dessa pesquisa forjou conclusões e novas hipóteses que devem ser uma vez mais colocadas à prova. Analisar a FDE é uma boa forma de procurar os “parceiros” privados agindo diretamente nos documentos e na política educacional da SEE-SP. Ademias, mesmo que essa relação de consultoria e pagamento pela elaboração não exista, ficou palpável que essas instituições pautam e definem a política educacional da SEE, assim, pode-se definir como empresariamento do Estado. Seus interesses de forjar uma “sociedade empresa” é latente, transformando relações públicas em ética empresarial.

Vale ressaltar obviamente que identificamos nesses documentos e materiais propostos um percurso de formação dos profissionais da educação, porém preferimos compreender formação docente como um debate, em seus diferentes matizes, teórico-metodológico voltado aos princípios do trabalho nos diferentes espaços escolares e não um mecanismo de convencimento, ou mesmo de coerção, sobre uma visão de mundo que reflete-se na maneira que se ensina, mas não perpassa pelo debate pedagógico.

¹¹⁶ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4264484A4>, Trabalhou na Fundap e na CENP.

¹¹⁷ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4248375D1>.

¹¹⁸ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4920626A9>.

CONCLUSÕES

Quando começamos essa pesquisa havia algo incomodo no “ar”. A interpretação sobre o neoliberalismo sempre aparentava mais um espantalho reproduzindo o que as próprias *Think Tank*¹¹⁹ das grandes corporações difundiam sobre o “neoliberalismo” e a força poderosa, inovadora e impulsionadora do mercado.

Deveríamos sempre duvidar do conjunto conceitual definido por seus articuladores, ainda mais em meio a uma “guerra híbrida” de informações. Nossa pesquisa sobre os neoliberalismos e seus respectivos projetos desvelaram etapas do neoliberalismo, seja com maior ênfase na privatização ou com maior participação no empresariamento do Estado, e sua capacidade metamórfica em relação às estruturas políticas, sociais e econômicas pré-existentes.

Duvidamos, a priori, que o neoliberalismo quisesse dismantelar a educação pública, principalmente, duvidamos sobre as denúncias sobre a terceirização e privatização do serviço educacional público. Por que duvidamos? Exatamente porque aparentemente as despesas do Estado com educação em um país periférico, pobre e profundamente desigual não constituiriam um modelo economicamente viável para as instituições privadas.

Obvio que existiam, e existem, nuances da interferência privada. Quando começamos a nos debruçar sobre essa interferência, ainda na fase do projeto, percebemos que ela visava pautar a política muito mais do que capturar o sistema, ou seja, os recursos públicos de forma direta. Existiam nichos rentáveis, mas aparentemente os “reformadores empresariais”, como define Luiz Carlos de Freitas, estavam mais preocupados em “impactar” o modelo e definir seu percurso.

O Estado não estava abrindo mão da educação gratuita ou dos servidores, mas desfazendo seus vínculos republicanos e passando a empenhar recursos públicos para consolidar um modelo empresarial, não debatido publicamente ou com seus membros “internos”, dos professores aos alunos, mas imposto a partir de uma estrutura controladora dinamizada pela SEE/SP. Para piorar essa constatação os documentos dessa política são influenciados fortemente por empresas privadas, ou um conjunto delas, reunidas em Fundações e Institutos.

¹¹⁹ Laboratórios ou instituições que produzem e difundem conteúdos para influenciar a sociedade.

Nesse caso o neoliberalismo não seria a destruição do sistema público de educação para garantir a ascensão do setor privado, poderia ser claro, mas não se apresentou assim durante a pesquisa. Dois fatores são elementares nesse ponto, primeiro que o Estado brasileiro e, especificamente, o Estado de São Paulo¹²⁰ não possuem recursos suficientes para despendar com a compra de vagas privadas para todos os alunos da rede, o valor do custo-aluno anual é muito inferior ao custo médio, ou mesmo das instituições privadas mais baratas. A hipótese dos vouchers é momentaneamente impossível e no curto e médio prazo improvável. Segundo, não houve sucateamento dos recursos públicos no período estudado.

De certo que o nosso recorte é meramente um estágio, jamais poderemos afirmar, não haverá sucateamento. De fato, o recorte que definimos, não por isso, coincide com um momento impar da história atual do país, por um lado a constituição de 1988 definiu o acesso à educação como universal, por outro houve crescimento econômico em boa parte do período, sobretudo, nos governos petistas. Podemos ter casualmente analisado as despesas com educação em um momento de ascensão de um clico e interrompido nossa análise no início da descendente dessa “onda”. Isso somente o tempo irá nos permitir investigar.

Estabelecemos uma análise orçamentário por não termos encontrado trabalhos que analisassem a política pública a partir do orçamento. Seria como investigar pela máxima “siga o dinheiro”, para compreendermos realmente as diretrizes do Estado. A riqueza das informações não é meramente descritiva, pois interpretar os dados e relaciona-los entre si e com o marco legal do Estado foi por muitas vezes surpreendente.

Desvendamos que quase não há despesas com formação de professores, o que deveria ser prioridade para um sistema que estabeleceu o mérito como parâmetro de avaliação. Por outro lado despesas com material didático, currículo, tecnologia da informação e controle¹²¹ e avaliações externas estiveram sempre na dianteira dos dispêndios da secretaria.

A vida funcional dos servidores, a política salarial meritocrática e as fissuras na classe docente, são todas visíveis a partir do orçamento. O marco legal é importante

¹²⁰ O Estado de São Paulo tem a maior despesa nominal com educação dos entes federativos e está entre os 15 com maiores despesas por alunos.

¹²¹ Resolvemos renomear as TIC trocando o “C” de comunicação para referenciar o controle, ao menos na SEE.

como indicativo que aponta para o possível caminho, mas é na despesa concreta que identificamos as mais perversas formas de controlar, proletarizar, responsabilizar e punir/premiar os servidores.

Com o fim da pesquisa compreendemos que foi assertiva a proposição de separar “proletarização” de “precarização”, pois a proletarização constituiu-se de processo contínuo, sempre em ascensão no capitalismo, no sentido em que empregamos, enquanto precarização é um conceito questionável sobre alguns aspectos históricos no que tange o trabalho docente. Não significa que não há precarização, há, sem dúvida, mas no trabalho docente parece-nos que existiu sempre na precariedade, ao menos isso foi um indicativo do presente estudo.

Seria necessária uma pesquisa profunda sobre a condição material e relacionar aos elementos possíveis sobre a subjetividade dos professores por todo o século XX no Estado de São Paulo. Só esse esforço seria capaz de responder com mais credibilidade essa questão. Mas, há um elemento preocupante quanto aos defensores mais enfáticos da precarização e do sucateamento, parece-nos que desenvolvem um argumento elitista: que a escola era de qualidade e os professores bem remunerados antes da universalização. O perigo consiste em alimentar o mito da escola excludente, aquela que tem qualidade por conta da seleção dos “melhores” e que são os “inferiores” os culpados pelo declínio da escola pública.

Não estamos a dizer que a imensa maioria dos pesquisadores afirmam isso, ao contrário, mas vemos que esse argumento pode ser e algumas vezes é utilizado para reforçar posições elitistas/racistas. Em momentos de ascensão de argumentos fascistas sempre é bom deixar as posições claras e tratar as evidências com o maior rigor possível, para não sermos vítimas de armadilhas. Se precisássemos escolher ao final da pesquisa entre precarização e precário para melhor definição do trabalho docente da rede estadual paulista optaríamos pelo segundo. Pois, definiria melhor um estado quase permanente. Se houve precarização ela foi muito menos intensa que o empresariamento, ou melhor, é parte do empresariamento.

Nesse caso, a única relação de contratação que a secretaria “esconde”, pois não apresentou dados as diversas vezes que foi interpolada, é a dos docente eventuais, contratados como categoria “V”¹²² que são contratados sem atribuição de aulas, ou seja, estão à disposição da U. E mas sem garantia que substituirão aulas e receberão

¹²² Contratados a partir da lei 1093/2009.

salários. Tentamos encontrar indícios nos relatórios de pagamento da Secretaria de Fazenda, chegamos a algumas hipóteses que não eram conclusivas, por isso não incorporadas a dissertação. Nesse caso, foi mais importante perceber que essas formas de contratação já existiam anteriormente através das Leis 10.261/68 e 444/85.

Outro elemento importante ao analisaremos sistematicamente o orçamento foi identificar a dinâmica dos repasses à FDE. Só foi possível quando conseguimos os microdados, as despesas descritas e detalhadas de todos os elementos orçamentários com suas referidas notas fiscais. Impressionou a quantidade de despesas com contratação da FDE em diferentes subitens. Seja na contratação de serviços de formação, serviços de desenvolvimento de material, compra de material e impressão.

Além das despesas com compra de softwares, equipamentos de informática, desenvolvimento e suporte de sistemas e o conjunto de despesas de capital relacionadas à aquisição de equipamento permanente de informática. Não podemos afirmar, mas é bastante questionável o dispêndio com equipamentos ser quase equivalente às despesas com obras e reformas. Quando questionamos a FDE sobre esses repasses que deveriam constar como “operações intra-orçamentárias”, mas estavam camufladas nas coordenadorias como despesas em elementos específicos e só identificamos com os dados detalhados a resposta revelou que a mesma observação havia sido feita pelo TCE e a partir de 2013 essas despesas deveriam constar, progressivamente, como despesas da administração indireta. Exatamente o que passou a ocorrer, com as despesas da FDE crescendo entre 2012-2015.

Notabilizamos que um estudo sistemático sobre as contratações da FDE deve ser realizado, primeiro por que é estranha essa camuflagem das despesas no orçamento, segundo se existir despesas com contratação de Fundações ou Instituições dos “reformadores empresarias” elas aparecerão na FDE. Nas consultorias prestadas para a SEE não constam, por exemplo, despesas com o ICE ou a Fundação Unibanco, mas ambas, como demonstramos no capítulo 4, desenvolveram materiais de formação para a secretaria. Não houve pagamento por esse serviço? Não havendo pagamento configuraria uma relação mais promiscua entre relações públicas e privadas. Mas é importante identificar quem são os contratados para formação e desenvolvimento de materiais pela FDE.

Contribuímos também com as análises estatísticas e as relações entre docentes efetivos e não efetivos, relação de aulas por professor, professores por unidades

escolares, turmas por professores. Todos os dados demonstraram que a média de aulas, de alunos e turmas diminuiu no período. Fruto de dois movimentos, primeiro da criação de cargos com jornadas reduzidas e segundo pela diminuição do número de alunos e o aumento do número total de docentes.

Esses dados são importantes, pois questionam as hipóteses mais difundidas sobre sucateamento e precarização. O recorte mais alongado auxilia em estudos estatísticos, pois as tendências só demonstram-se com quantidades razoáveis de observações. Muitos dos trabalhos com os quais dialogamos incorreram em equívoco estatístico ao mencionarem tendências ou tirarem conclusões com amostras e observações de períodos curtos. Os trabalhos que focaram em governos ou secretários quase em sua totalidade caminharam nesses trilhos enganosos.

Para nós, que escrevemos a partir da história econômica foi uma conclusão um pouco frustrante, mas o rigor com a estatística é pequeno fora dos trabalhos na economia ou na história econômica. Os programas devem priorizar aos discentes que trabalhem com estatísticas ou disciplinas ou grupos de estudos voltados ao método. Dois trabalhos em especial nos chamaram atenção, dois que apresentaram posicionamento ao qual somos contrários, mas que são brilhantes no rigor estatísticos. São eles, “Efeito do pagamento do bônus aos professores sobre a proficiência escolar no Estado de São Paulo” de Cláudia Hiromi Oshiro e Luiz Guilherme Scorzafave e “O sistema de voucher: uma possível solução para a crise da educação estatal brasileira?” de Helena Xavier da Silveira Nigro.

Outros trabalhos são impecáveis na análise da legislação e de clareza exemplar. Uma parte pequena de nosso conjunto referencial trata a pesquisa como panfleto, infelizmente, seja qual matiz teórico utilize como arcabouço teórico. Alguns desses trabalhos apresentam dados aleatórios, que não constituem amostragem do universo analisado como um dado fidedigno, outros estabelecem conceitos à mercê deslocados, que generalizam eventos e fatos e assim perdem sua capacidade explicativa. Pois, sendo um conceito capaz de explicar “tudo” nada ele explica, obviamente. Devemos ser fieis aos dados, mesmo que por vezes eles não traduzam nossas hipóteses. Por exemplo, imaginávamos outros resultados quando relacionamos professores com alunos, turmas e unidades escolares, redesenhamos algumas análises a partir desses dados, perdeu força para nós o conceito de precarização e ganhou o de trabalho precário, principalmente quando analisamos as leis de contratação dos docentes não efetivos. Pouco se alterou, para melhor ou para

pior, precisamente eram “aceitos em caráter temporários” sem contrato e recolhiam para a previdência estadual, do regime estatutário, e a partir de 2009 passaram a ser contratados por períodos específicos e recolher para o regime geral da previdência. A precariedade continuava.

Fizemos uma escolha metodológica, para ir do geral ao específico, compreendendo o neoliberalismo como doutrina, como projeto e como modelo no Brasil. Depois submetemos as características desses projetos e do modelo “à brasileira” ao conjunto de medidas legais da SEE/SP e a dinâmica de seu orçamento por todo o período de nosso recorte.

Percebemos assim as facetas do neoliberalismo nas entranhas do Estado e a isso denominações “empresariamento”, um processo de “cerco” aos preceitos republicanos. Podemos questionar, mas o que há de novo nesse “cerco” do Estado, como balcão de negócios privados no Brasil? Realmente, tratamos disso quando buscamos compreender a recepção neoliberal no país, mas existe um elemento importante a ser ressaltado, o interesse privado não é novidade, mas no neoliberalismo a dimensão privada é outra, não do proprietário ou empresário poderoso, mas um conjunto de interesses corporativos.

A corporação é o fetiche encarnado da vontade empresarial travestida de racionalidade técnica, neutralidade e monocratismo. Por isso, nesse contexto não é meramente elemento de interesse privados no seio do Estado, mas é transformar o Estado na semelhança de uma corporação.

Perpassamos também pela formação inicial dos docentes, era preciso testar, após desvelarmos que havia pouco interesse em formação continuada por parte do Estado, se a desigualdade da sociedade era refletida e reproduzida pela política meritocrática adotada. Percebemos uma precária formação inicial que refletia em salários iniciais baixos e poucos docentes com promoção e progressão na carreira. Esse escalonamento salarial reflete provavelmente na desmobilização sindical. Cruzar os dados das greves, paralisações e mobilizações da categoria com esses dados seriam importantes. Esse é um canal de diálogo com outras pesquisas que virão.

Depreendemos que o neoliberalismo tem potencial para criar sofrimento, pois introduz competição e “denuncismo”¹²³ entre os docentes. Os dados sobre

¹²³ Ao criar uma cobrança entre servidores para que os resultados das avaliações externas melhorem.

afastamentos são inconclusos, mas demonstram um número alto de afastamentos por transtornos psíquicos. A existência desses dados deve ser cobrada regularmente da secretaria e o acompanhamento por parte dos pesquisadores deve ser sistemática, pois, desmascara o maior resultado dessas políticas, sofrimento.

Hoje poderíamos responder de forma pontual que essa política da SEE/SP tem mais probabilidade de gerar sofrimento em docentes e discentes do que resultados qualitativos e substanciais em relação as avaliações externas. Devemos nos perguntar se não é exatamente isso que esses intelectuais orgânicos neoliberais buscam ao defendê-las. Hayek escreve sobre sofrimento e produtividade e esse elemento está sendo objeto de estudos da psicanálise, os trabalhos de Dardot e Laval na Europa e do professor Christian Dunker no Brasil estão caminhando na relação neoliberalismo/sofrimento. Acompanhar os dados de afastamento juntamente com um conjunto conceitual rigoroso que os relacione é de suma importância.

Sobretudo, essa política ao não atender nenhum anseio histórico das demandas mais elementares da sociedade e construir um mundo de “faz de conta” onde os alunos e servidores são responsáveis por construir o futuro dentro de uma perspectiva anacrônica e distópica tem mínima potência em produzir resultados significativos, mesmo sobre a égide e os pressupostos neoliberais. Um projeto de mimetismo cultural da classe dominante brasileira, como denunciou Celso Furtado, que copia formas e modelos sem refletir sobre as necessidades nacionais certamente estará fadado ao fracasso. Porém, esse grupo é tão cego e incapaz de interpretar o país que ao identificar nessa política o insucesso irá acreditar que o problema principal é a falta de “empresariamento” da força motriz do empreendedorismo privado. Isso levará a intensificação do empresariamento, principalmente na gestão.

Realizamos também um comparativo entre as despesas no orçamento do SEE/SP e os valores definidos no CAQi e CAQ pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Foi importante realizar esse comparativo para perceber que dentro das condições da renda per capita do país e da legislação vigente o Estado atende alguns parâmetros relacionados principalmente as despesas com material didático, alimentação, despesas com utilidade pública e limpeza e não atende parâmetros como remuneração dos servidores (parcialmente por conta da carreira meritocrática), transporte, formação continuada, conservação e aquisição de equipamentos. Percebemos o enfoque da secretaria na implementação do currículo e na premiação salarial dos que cumprirem as metas, um sistema nitidamente empresarial.

Ademais, a falta de formação continuada e direcionamento dos cursos EAD existem na EFAP são claramente um reforço para a nossa hipótese inicial de proletarização, pois não há espaço para cursos sobre a ampliação do debate público sobre concepção de educação e sociedade e quando se fala em “gestão democrática” os cursos são focados em resolução de conflitos.

Por fim, analisamos o empresariamento em alguns documentos internos da SEE, utilizados na formação e implementação da ETI e do PEI. Foi notória a falta de debate sobre concepção educacional método e projeto de país. Projeto mesmo só o “de vida” dos discentes. Em alguns momentos seria difícil identificar a diferença desses documentos para um livro de autoajuda ou um “briefing” de um coaching. O mais impressionante é que quase não há referencial pedagógico, a maior parte das citações é de literatura empresarial.

Para nós, após levantamentos e análises dessa pesquisa, não restam dúvidas que o projeto neoliberal vitorioso no Estado de São Paulo se concretiza como forma de controle do trabalho e desefetivação ontológica dos sentidos do fazer docente, que refletem em responsabilização e sofrimento dos servidores da educação e em especial do elo mais fraco dessa relação, o professor.

Nesse sentido, o elo que ata o nó e unifica o combate aos preceitos neoliberais está certamente em elucidar as origens do sofrimento, a economia política, e criar mecanismo de republicanizar a sociedade e por consequência o Estado. Não há caminho para transformar as relações sociais de produção que não sejam a consciência e a forja histórica de novas mentalidades e estruturas econômicas.

A Escola transformou-se no centro dessa disputa, pois, não é sobre o passado ou presente que decaem as políticas educacionais, mas sobre o “homem novo”, que para os neoliberais deve ser resiliente e adaptável. Combater cada centímetro dessas concepções, não as negando, mas superando-as por incorporação, desmascarando-as e possibilitando aos discentes compreender o jogo em disputa.

A Escola como “aparelho ideológico do Estado”, na formulação althusseriana (NOGUEIRA, 2009), não pode ser compreendida como um elo fechado, não dialético e estático.

Alguns leitores de Gramsci, se nutrem dos seus predicados e apontam para a possível transformação da escola:

Gramsci não nega que a escola possa ser um aparelho ideológico do Estado, mas acrescenta uma novidade: a de que a escola pode ser transformadora. Uma educação

que possibilite a transformação da sociedade desumanizada em humanizada, de uma sociedade a- histórica em uma sociedade histórica, de uma educação desencarnada em uma educação encarnada. (PAULISTA, BAUER, 2013, p.3)

O embate entre concepção de mundo, de educação e dos conteúdos são necessários serem feitos em todos os espaços, seja dentro das unidades escolares, nas universidades, nos espaços acadêmicos, há necessidade de alternativa concreta para essa proposta empresarial vinculada ao Estado. O resgate das concepções de Estado republicano e democrático é um norte importante nesse combate, pois o neoliberalismo constitui-se de um processo de desdemocratização¹²⁴ da sociedade. No caso brasileiro, visto que a democracia com um conjunto de práticas políticas nunca foi plena e sempre se fragmentou no tempo-espaço com breves eventos, é preciso denunciar as práticas do Estado empresarial.

O caminho dos que decidirem resistir a racionalidade neoliberal e seus ditames sociais será árduo, mas aos que almejam uma sociedade constituída pela dignidade material, pelo acesso democrático aos bens produzidos no entrelaço de recursos naturais, trabalho e conhecimento, essa luta é a esperança de estabelecer um projeto que volte a mirar a utopia, não no sentido empregado por Thomas More, da sociedade perfeita ou ideal, mas, na concepção grega do “lugar que nunca estivemos”, para constituir um norteador capaz de nos mover para fora da distopia neoliberal.

Não há neutralidade, ou aceitamos a miséria como virtude ou nos deslocamos para o enfrentamento por outro projeto de sociedade, no qual não existam mais mamíferos de luxo!

¹²⁴ Conceito utilizado por Dardot e Laval (2013) para referir-se ao contexto europeu de avanço do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 9, n. 36, p. 25-37, Campinas, 2009.

ALVES, Giovanni. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. **Revista da Rede de Estudos do Trabalho**, São Paulo, Ano V, n. 8, p. 1-31, 2011.

ALVES, Giovanni. Terceirização e acumulação flexível do capital: notas teórico-críticas sobre as mutações orgânicas da produção capitalista. **Estudos de sociologia**, v. 16, n. 31, Araraquara, 2011.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANGELI, José Mário. Gramsci, hegemonia e cultura: relações entre sociedade civil e política. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 122, p. 123-132, Maringá, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e sociedade**, v. 25, n. 87, p. 335-351, Campinas, 2004.

ANTUNES, Ricardo **Dimensões da precarização estrutural do trabalho**. A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, p. 13-22, 2007.

ARAÚJO, Angela MC; JÚNIOR, Armando Boito. **Do corporativismo ao neoliberalismo: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARRETCHE, Marta. Mitos da Descentralização: Maior Democracia e eficiência nas Políticas Públicas?. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n.31, p. 44-66, 1996.

ARRIGHI, Giovanni. As três hegemonias do capitalismo histórico. **Gramsci, materialismo histórico e relações internacionais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, p. 227-273, Rio de Janeiro, 2007.

ARRIGHI, Giovanni. La globalización, la soberanía estatal y la interminable acumulación del capital. **Iniciativa Socialista**, v. 48, Espanha, 1998.

ASSIS, Silvana S. **As reformas neoliberais no ensino paulista e o sindicalismo propositivo da APEOESP - 1991-98** 218p. 1999. Dissertação de mestrado em ciências Políticas- UNICAMP, Campinas, 1999.

BARROCO, Maria Lucia S. Esboço de uma crítica do neoconservadorismo ético-político em Friedrich a. Hayek. **Revista novos rumos**, v. 50, n. 1, Marília, 2013.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington**. 2ed. São Paulo: PEDEX, São Paulo, 1994.

BERNARDES, Adilson Toledo. A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação: uma análise a partir de Ourinhos. **Procedings of XIII Jornada do Trabalho Procedings of XIII Jornada do Trabalho**, 2012.

BOITO JR, Armando. Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil. **Crítica marxista**, v. 1, n. 3, p. 80-105, 1996.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

BRANCO, Izabel Aurora de Souza. **O Decreto Nº 39.902/95 e as Reformas Administrativas da Educação**: Teoria e Prática, São Paulo, 1995.

BRAGA, Ruy. **A vingança de Braverman: o infotaylorismo como contratempo.** Infoproletários: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, p. 59-88, 2009.

BRAGA, Ruy. Sob a sombra do precariado. David Harvey et al., **Cidades Rebeldes. Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**, São Paulo, Boitempo, p. 79-82, 2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do capital no século XX.** Rio de Janeiro: Guanabara, v. 3, 1987.

BRIDI, Maria Aparecida. A crise da relação salarial e o sindicalismo em tempos neoliberais. **Caderno CRH**, v. 19, n. 47, Salvador, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo: Cortez Editora, 2016.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Recuperando a Memória: Organização do Trabalho do Magistério Público Estadual Paulista-1933-1990.** São Paulo, 2010.

CARREIRA, D., & PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.** São Paulo: Global, 2007.

CASSIARI, Edna Ribeiro et al. Potencialidades e fragilidades na implementação do "Caderno do Professor" e "Caderno do Aluno" da Rede Estadual de São Paulo. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 13, n. 2, 2011.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, Rio de Janeiro, 2012.

CLAVE, Francis Urbain. Walter Lippmann et le néolibéralisme de la Cité libre. **Cahiers d'économie politique/Papers in Political Economy**, n. 1, p. 79-110, Paris, 2005.

COGGIOLA, Osvaldo. **América Latina**: encruzilhadas da história contemporânea. História FFLCH-USP, São Paulo, 2003.

CORREA, Bianca Cristina; CASTRO, Júlia; BARBOSA, Caroline. Gestão da educação infantil: apontamentos sobre cargos, jornadas e salários. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 6, Porto Alegre, 2016.

CORTINA, Roseana Leite. **Política educacional paulista no governo Mário Covas (1995-1998)**: uma avaliação política sob a perspectiva da modernização. 2000. Tese de Doutorado. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP.

CREMONESE, Djalma. Neoliberalismo: o capitalismo globalizado. Ijuí/RS, 2001. Disponível em: <<http://ipd.unijui.tche.br/ipdcidadani/artigo5.html>> Acesso em: 30 nov. 2016.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

CURI, Andréa Zaitune; MENEZES FILHO, Naércio Aquino. **Mensalidade escolar, background familiar e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. São Paulo, 2013.

DE HOLANDA BARBOSA FILHO, Fernando; DE ABREU PESSÔA, Samuel. A carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. **Revista de Administração Pública**, v. 45, n. 4, p. 965-1001, Porto Alegre, 2011.

DE MELLO KLEIN, Caroline Rippe. Poder e conhecimento como temas centrais: O papel do estado nas políticas econômicas de Walter Eucken e Friedrich August Von Hayek. **Revista Convergência Crítica**, n. 9, Niterói, 2018.

DE OLIVEIRA NEGRÃO, João José. **Para conhecer o neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

DE SOUZA FILHO, Rodrigo. Crítica à concepção gerencialista de gestão pública: o caso brasileiro. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. 2009.

DE REZENDE PINTO, José Marcelino; ADRIÃO, Theresa. Noções gerais sobre o financiamento da educação no Brasil. **EccoS Revista Científica**, v. 8, n. 1, p. 23-46, São Paulo, 2006.

DELGADO NETO, Júlio. **Das normas regimentais básicas ao regimento**: uma investigação sobre a autonomia escolar. 155 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90063>>.

DRESCH, Jaime Farias. “**A impressão do consenso**: uma análise político-epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da APEOESP.” São Carlos : UFSCar, 2015. 177 p. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, São Paulo, 1991.

DUNKER, Christian. Subjetivações e gestão dos riscos na atualidade: reflexões a partir do DSM-5. **Revista Epos**, v. 5, n. 1, p. 181-190, São Paulo, 2014.

FARIAS Jaime; SILVA, A. L. C. . A política de avaliação da educação nas páginas da imprensa sindical: análise do discurso veiculado no Jornal da APEOESP entre 1995 a 2010. VII Simpósio Nacional de História Cultural: História Cultural: Escritas, Circulação, Leituras e Recepções, 2015, São Paulo. **Anais do VII Simpósio Nacional**

de História Cultural - Escrita, circulação, leituras e recepções. São Paulo: Talitta Tatiane Martins Freitas (organizadora), 2014. p. 1-12.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil:** aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 3. ed. São Paulo: Difel, 1979.

FERNANDES, F. As mudanças sociais no Brasil. IANI, O. (Org). **Florestan Fernandes.** São Paulo: Ática, 1991. (Coleção Sociologia).

FREITAS, Helena Costa Lopes de et al. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas: 2007.

FREITAS, Luiz C. “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro” **CRITICA EDUCATIVA**, (Sorocaba/SP), Vol.2, n.1, Entrevista: p.202-226, jan/jun,2016.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **EDUC. Soc.**, Campinas, v.35, nº129, p. 1085-1114, out/dez, 2014.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **EDUC. Soc.**, Campinas, v.33, nº119, pag. 379-404, abr/jun, 2012.

FREITAS, Luiz C. A concepção de educação dos reformadores empresariais. 2012. **Avaliação educacional - Blog do Freitas.** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2012/12/28/a-concepcao-de-educacao-dos-reformadores-empresariais/> Acesso 10 jan. 2019.

FREITAS, Luiz C. Entrevista sobre a reorganização em SP. 2015. **Avaliação educacional - Blog do Freitas.** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/23/entrevista-sobre-a-reorganizacao-em-sp-2/> Acesso 10 jan. 2019.

FREITAS, Luiz C. SP: reorganizar para privatizar – confirmado . 2015. **Avaliação educacional - Blog do Freitas.** Disponível: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/11/sp-reorganizar-para-privatizar-confirmado/> Acesso 10 jan. 2019.

FREITAS, Luiz C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, Campinas, 2004.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose D. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e sociedade, v. 24, n. 82, p. 93-130, Campinas, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 21-56, 2005.

FURTADO, Celso; IGLÉSIAS, Francisco. **Formação econômica do Brasil**. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 1963.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, São Paulo, 2014.

GLEZER, Raquel. **A história e o tempo presente**. Decifrando o tempo presente. São Paulo: Unesp, p. 23-44, 2007.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, Antonio; DE FELICE, Franco. **Americanismo e fordismo: Quaderno 22**. Einaudi, 1978.

GREIVE VEIGA, Cynthia. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, Rio de Janeiro, 2008.

GRESPLAN, Jorge. A crise de sobreacumulação. **Revista Crítica Marxista**, n. 29, p. 11-17, Campinas, 2009.

GRESPLAN, Jorge. **O negativo do capital**. São Paulo: Hucitec, 1999.

HAYEK, Friedrich Auguste. **O Caminho da servidão**. Trad. Anna Maria Capovilla. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, Coleção General Benício, 1994.

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. 2012. 150 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/88805>> Acesso em 30 mar. 2019.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-44, São Paulo, 1998.

HOPER. Rede Educação e Valores. Educação Privada e Competitividade: Análise de conjunturas dos grandes grupos e do mercado, 2012 Disponível em: Acesso em 4 jul. 2018.

IORIO, Ubiratan Jorge. As três escolas liberais do século XX. **Instituto Ludwig von Mises–Brasil**, v. 4, São Paulo, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse estatística da educação superior 1991-2015. Brasília, 2016.

JANUÁRIO, Eduardo. **Teoria do Capital Humano e Financiamento Educacional no Estado de São Paulo**. 2013. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP, São Paulo, 2013.

JINKINGS, Nise. **O mister de fazer dinheiro**: automatização e subjetividade no trabalho bancário. Boitempo, 1995.

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editôra Brasiliense, 1945.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismos, neodesenvolvimentismo, socialismo**. 1ªed. São Paulo, Expressão Popular, 2016.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho. Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 17, n. 2, Goiânia: 2001.

LOSURDO, Domenico. O que é o liberalismo? Por uma contra- história. **Movimento-Revista de Educação**, n. 10, São Paulo, 2013.

MADI, Maria A. C. Milton Friedman – Estabilidade com Regras Monetárias. Carneiro, Ricardo (org.). **Os clássicos da economia**. São Paulo: Ática, 2003, vol. 2.

MALAGUTI, Manoel Luiz. **Crítica à razão informal**: a imaterialidade do salariado. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**. Os fatos e sua interpretação marxista. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

MARIANI, Edson João. A trajetória de implantação do Neoliberalismo. **Revista Urutágua, Maringá**, n. 13, p. 1-7, 2007.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e educação**. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, p. 42-56, 1996.

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo, Centauro, 2004.

MCKINSEY & COMPANY. **Educação para o trabalho**: desenhando um sistema eficaz, 2012. Disponível em: http://www.mckinsey.com.br/studies.aspx?estudos_id=27. Acesso 08 jan. 2017.

MENEZES, Wellington Fontes. O “processo imbecilizador”: proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. **VII SEMINÁRIO DO TRABALHO**, São Paulo, 2010.

MENGER, Carl; VON HAYEK, Friedrich A.; VILLANUEVA, Marciano. **Princípios de economia política**. Unión Editorial, 1983.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo editorial, 2015.

MÉZAROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MÉZAROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MISES, Ludwig. **Ação Humana – um tratado de Economia**. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1990.

MONTEIRO, Jorge Vianna. Estado “oco” e parcerias público-privadas. **Revista de Economia & Relações Internacionais**, v. 5, n. 9, p. 56-73, São Paulo, 2006.

MORAES, R. de A. **A Política de Informática na Educação Brasileira: do nacionalismo ao neoliberalismo**. 1996. 218f. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado).

Programa de Pós-Graduação–Doutorado em História da Educação. Universidade Estadual de Campinas.

MORAES, Reginaldo C. **A democracia mal-comportada: a teoria política do neoliberalismo econômico.** *Universidade e Sociedade*, v. 6, n. 11, p. 120-125, São Paulo, 1996.

MOREIRA, Elias Enrique. **A reforma educacional paulista entre 1995-2000 e o trabalho docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2007.

MOTA, André. A fonte da juventude brasileira: eugenia e saúde nos primórdios do século XX. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 9, n. 2, São Paulo, 2005.

MOTA, Thiago. Decodificando o neocapitalismo: para uma genealogia da governamentalidade neoliberal. **Indivíduo e educação na crise do capitalismo.** Fortaleza: Ed. UFC, v. 1, p. 373-394, Cidade, 2012.

NEUBAUER, Rose. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. COSTA, Vera Lúcia C. (org.). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento.** São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

NIGRO, Helena Xavier da Silveira. **O sistema de voucher: uma possível solução para a crise da educação estatal brasileira?** / Helena Xavier da Silveira Nigro – São Paulo: Insper, 2015.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores¹. **JPE Curitiba n. 5 Janeiro-Junho de 2009.**

NUNES, Luiz Felipe; JURUENA, Cynthia Gruending. O Regime militar brasileiro e o caráter antidemocrático da proposta ideológica para a educação: A formação educacional de cunho profissionalizante. **Iuris Dicere-Revista de Direito das Faculdades João Paulo II**, v. 1, n. 1, p. 109-123, Passo Fundo, 2016.

NUNES, Nei Antonio. Uma genealogia do liberalismo contemporâneo: a crítica foucaultiana do ordoliberalismo alemão. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 10, n. 1, p. 322-343, Florianópolis, 2013.

OBSERVATORIO DA EDUCAÇÃO, Parcerias com empresários são informais. **Controle Social**, setembro, 2012. Disponível em<
<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/controle-social/73-controle-social/1181-parcerias-com-empresarios-sao-informais>> Acesso em 22 jun. 2016.

OLIVEIRA, A. P. M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Campinas, 2004.

OSHIRO, Cláudia Hiromi; SCORZAFAVE, Luiz Guilherme. Efeito do pagamento de bônus aos professores sobre a proficiência escolar no Estado de São Paulo. **Anais do Encontro Nacional de Economia**, v. 39, São Paulo, 2011.

OTRANTO, Celia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. **SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS**, v. 4, São Carlos, 1997.

OZGA, Jenny e LAWN, Martin. **Processo de trabalho do ensino**. Teoria & Educação, Porto Alegre, RS, n.4, p.140-157, 1991

PARCEIROS PELA EDUCAÇÃO. **A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil**. Disponível:
<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/application/assets/pdf/a-transformacao-da-qualidade.pdf> Acesso 22 set. 2016.

PAULANI, Leda. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

PAULANI, Leda. Hayek e o individualismo no discurso econômico. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 38, p. 97-124, São Paulo, 1996.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

PORTELLI, Alessandro et al. O que faz a história oral diferente. **Projeto história**, v. 14, p. 25-39, 1997.

PRADO, Eleutério FS. A dialética de Engels a Marx e o evolucionismo de Hayek. **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**. V. 5, Disponível em: < http://www.econ.fea.usp.br/eleuterio/ArtigosNaoPublicados/Dialetica_evolucionismo.pdf>. Acesso em 5 mai. 2010.

RODRIGUES, Diego Vilanova et al. **O "ajuste" neoliberal e a precarização do trabalho docente no governo José Serra em São Paulo**. Dissertação de mestrado-FE Unicamp, Campinas, 2017.

SADER, Emir. **A nova toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

SANTOS, Vinícius Oliveira. **Trabalho imaterial e teoria do valor em Marx: semelhanças ocultas e nexos necessários**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SÃO PAULO. GOVERNADOR. **Discurso de Posse no Governo do Estado de São Paulo. Primeiro Mandato - 1º de janeiro de 1995**. Pronunciamentos. Mário Covas. Fundação Mário Covas, Disponível em: <http://www.fundacaomariocovas.org.br/mariocovas/pronunciamentos/posse-govsp/>. Acessado em 21 fevereiro 2017.

SÃO PAULO. **Decreto N. 7.510**, DE 29 DE JANEIRO DE 1976, Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>> Acesso 12 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto N. 17.329**, DE 14 DE JULHO DE 1981, Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1981/decreto-17329-14.07.1981.html>> Acesso 12 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto N. 39.902**, DE 1 DE JANEIRO DE 1995, Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-39902-01.01.1995.html>> Acesso 12 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836, de 30/12/1997**. Disponível em <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiC9N2wpbrSAhXEipAKHfS3CLwQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.al.sp.gov.br%2Fnorma%2F%3Fid%3D6190&usq=AFQjCNETQZu2isUE NveVFTG1volIrXDHng>> Acesso 10 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 1.093**, DE 16 DE JULHO DE 2009. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso 12 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar Nº 1078**, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2008, Disponível em <<https://rizomas.net/politicas-publicas-de-educacao/164-lei-do-bonus-para-professores-em-sao-paulo-texto-completo-da-lei-complementar-107808.html>> Acesso 12 jan. 2017.

SÃO PAULO. **Lei nº 11.688, de 19 de maio de 2004**. Disponível em <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2004/lei-11688-19.05.2004.html>> Acesso 10 dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **As ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SP. **Comunicado SE de 22/03/1995.** Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. São Paulo, DOE, 23/03/1995, Seção I, p. 8-10.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SP. **Resolução SE nº24**, 05-04-2005. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24_11.HTM?Time=04/12/2016%2015:15:49 Acesso 04 dez. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SP. **Resolução SE nº 53**, de 19-8-2013. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_13.HTM?Time=03/03/2017%2022:55:17> Acesso 10 jan. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SP. **Resolução SE nº 58**, de 23-8-2011. Disponível em, http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_11.HTM?Time=03/03/2017%2022:59:28> Acesso 10 jan. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SP. **Resolução SE nº 102**, DE 19 DE ABRIL DE 1999, Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/102_1999.htm?Time=03/03/2017%2008:34:55> Acesso 10 jan. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SP. **Coordenadoria de orçamento financeiro.** Disponível em <http://www.planejamento.sp.gov.br/index.php?idd=16&id=1>> Acesso 08 mar. 2017.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massa à sociedade civil:** a concepção da subjetividade em Gramsci. Educação e Sociedade, v. 20, n. 66, p. 65-83, Cidade, 1999.

SILVEIRA, Ramaís de Castro. **Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil-de Sarney a FHC**. Dissertação de mestrado. UFRGS 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/16218> Acesso 30 abr. 2019.

SKINNER, Quentin. **Liberdade antes do liberalismo**. São Paulo: UNESP/Cambridge University Press, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp, São Paulo**, n. 46, p. 53-59, São Paulo: 2010.

SOUZA, Ana Maria de et al. **As contradições entre o discurso oficial e o discurso sobre a prática do supervisor de ensino no programa São Paulo faz escola**. 158f. (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **O neoliberalismo em debate. Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, p. 195-252, 1996.

TEODORO, António. **Educação, globalização e neoliberalismo**: Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação. Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação, Lisboa: Crossref, 2010.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 102, Campinas, 2008.

TORRES, Lélia Hartmann et al. **A ação supervisora na escola pública da rede estadual de São Paulo**: um estudo de caso. 226f. (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

VILLARREAL, René. **La contrarrevolución monetarista**: Teoría, política económica e ideología del neoliberalismo. Fondo de Cultura Económica, Cidade do México, Océano, 1986.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas et al. **Política educacional do Estado de São Paulo (1995-1998)**: desconstrução da escola pública. 2001. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VENCO, Selma. PRECARIIDADES: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Revista Crítica e Sociedade**, v. 6, n. 1, p. 72-90, Uberlândia, 2016.

WALLERSTEIN, Immanuel. **El moderno sistema mundial II**: el mercantilismo y la consolidación de la economía-mundo europea, 1600-1750. Ediciones AKAL, 1984.

_____. **O declínio do poder americano**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

ANEXO I- INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS

A.A.C.D. - A.A. A CRIANÇA DEFICIENTE	APAE DE BOFETE
A.P.A.E. DE BURI	APAE DE BOITUVA
A.P.A.E. DE ITABERA	APAE DE BORBOREMA
A.P.A.E. DE JAGUARIUNA	APAE DE BOTUCATU
AMA - ASSOC. DE AMIGOS DO AUTISTA	APAE DE BRAGANCA PAULISTA
AMAS DE S. CAETANO DO SUL	APAE DE BRODOWSKI
APAE ASSOC. PAIS E AMIGOS EXCEPC. DE SJCAMPOS	
APAE DE ADAMANTINA	
APAE DE AGUAI	
APAE DE AGUAS DE LINDOIA	APAE DE BROTAS
APAE DE AGUDOS	APAE DE CACAPAVA
APAE DE ALTINOPOLIS	APAE DE CACHOEIRA PAULISTA
APAE DE AMERICANA	APAE DE CACONDE
APAE DE AMPARO	APAE DE CAIEIRAS
APAE DE ANDRADINA	APAE DE CAJURU
APAE DE ANGATUBA	APAE DE CAMPINA DE MONTE ALEGRE
APAE DE APARECIDA	APAE DE CAMPINAS
APAE DE ARACATUBA	APAE DE CAMPO LIMPO PAULISTA
APAE DE ARARAQUARA	APAE DE CAMPOS DO JORDAO
APAE DE ARARAS	APAE DE CANDIDO MOTA
APAE DE AREALVA	APAE DE CAPAO BONITO
APAE DE AREIOPOLIS	APAE DE CAPELA DO ALTO
APAE DE ARTHUR NOGUEIRA	APAE DE CAPIVARI
APAE DE ARUJA	APAE DE CARAGUATATUBA
APAE DE ASSIS	APAE DE CASA BRANCA
APAE DE ATIBAIA	APAE DE CATANDUVA
APAE DE AURIFLAMA	APAE DE CERQUEIRA CESAR
APAE DE AVARE	APAE DE CESARIO LANGE
APAE DE BARIRI	APAE DE COLINA
APAE DE BARRETOS	APAE DE CONCHAL
APAE DE BASTOS	APAE DE CORDEIROPOLIS
APAE DE BATATAIS	APAE DE COSMOPOLIS
APAE DE BAURU	APAE DE COTIA
APAE DE BEBEDOURO	APAE DE CRAVINHOS
APAE DE BERNARDINO DE CAMPOS	APAE DE CRUZEIRO
APAE DE BIRIGUI	APAE DE CUBATAO
APAE DE BOCAINA	APAE DE CUNHA

APAE DE DESCALVADO	APAE DE ITAQUAQUECETUBA
APAE DE DIADEMA	APAE DE ITARARE
APAE DE DOIS CORREGOS	APAE DE ITARIRI
APAE DE DOURADO	APAE DE ITATIBA
APAE DE DRACENA	APAE DE ITIRAPINA
APAE DE DUARTINA	APAE DE ITU
APAE DE ENGENHEIRO COELHO	APAE DE ITUPEVA
APAE DE ESPIRITO SANTO PINHAL	APAE DE ITUVERAVA
APAE DE ESTIVA GERBI	APAE DE JABOTICABAL
APAE DE ESTRELA D OESTE	APAE DE JALES
APAE DE FARTURA	APAE DE JARDINOPOLIS
APAE DE FERNANDOPOLIS	APAE DE JAU
APAE DE FRANCA	APAE DE JOSE BONIFACIO
APAE DE FRANCISCO MORATO	APAE DE JUNDIAI
APAE DE GARÇA	APAE DE JUQUIA
APAE DE GENERAL SALGADO	APAE DE LARANJAL PAULISTA
APAE DE GUAIRA	APAE DE LEME
APAE DE GUAPIARA	APAE DE LENCOIS PAULISTA
APAE DE GUARA	APAE DE LIMEIRA
APAE DE GUARACI	APAE DE LINS
APAE DE GUARATINGUETA	APAE DE LORENA
APAE DE GUAREI	APAE DE LUCELIA
APAE DE GUARUJA	APAE DE MAIRIPORA
APAE DE GUARULHOS	APAE DE MARILIA
APAE DE IACANGA	APAE DE MARTINOPOLIS
APAE DE IBATE	APAE DE MATAO
APAE DE IBITINGA	APAE DE MAUA
APAE DE IGARACU DO TIETE	APAE DE MIRACATU
APAE DE IGUAPE	APAE DE MIRANDOPOLIS
APAE DE ILHA COMPRIDA	APAE DE MIRASSOL
APAE DE ILHA SOLTEIRA	APAE DE MOCOCA
APAE DE INDAIATUBA	APAE DE MOGI DAS CRUZES
APAE DE INDIAPORA	APAE DE MOGI GUACU
APAE DE IPAUSSU	APAE DE MOGI MIRIM
APAE DE ITAPETININGA	APAE DE MONTE ALTO
APAE DE ITAPEVA	APAE DE MONTE APRAZIVEL
APAE DE ITAPIRA	APAE DE MONTE AZUL PAULISTA
APAE DE ITAPOLIS	APAE DE MORRO AGUDO
APAE DE ITAPORANGA	APAE DE NHANDEARA
APAE DE ITAPUI	APAE DE NOVA ODESSA

APAE DE NOVO HORIZONTE	APAE DE REGISTRO
APAE DE OLIMPIA	APAE DE RIBEIRAO BONITO
APAE DE ORLANDIA	APAE DE RIBEIRAO PRETO
APAE DE OSVALDO CRUZ	APAE DE RINCAO
APAE DE OURINHOS	APAE DE RIO CLARO
APAE DE PALMEIRA D OESTE	APAE DE RIO GRANDE DA SERRA
APAE DE PALMITAL	APAE DE RIVERSUL
APAE DE PANORAMA	APAE DE ROSANA
APAE DE PARAGUACU PAULISTA	APAE DE ROSEIRA
APAE DE PARANAPANEMA	APAE DE S.J. DO RIO PRETO
APAE DE PATROCINIO PAULISTA	APAE DE S.J.DA BOA VISTA
APAE DE PEDREIRA	APAE DE SALES DE OLIVEIRA
APAE DE PEDRNEIRAS	APAE DE SALTO
APAE DE PEDRO DE TOLEDO	APAE DE SALTO GRANDE
APAE DE PENAPOLIS	APAE DE SANTA FE DO SUL
APAE DE PEREIRA BARRETO	APAE DE SANTA ROSA DO VITERBO
APAE DE PERUIBE	APAE DE SANTO ANASTACIO
APAE DE PIEDADE	APAE DE SANTO ANTONIO DE POSSE
APAE DE PINDAMONHANGABA	APAE DE SAO CAETANO DO SUL
APAE DE PIRACAIA	APAE DE SAO CARLOS
APAE DE PIRACICABA	APAE DE SAO JOAQUIM DA BARRA
APAE DE PIRAJU	APAE DE SAO MANOEL
APAE DE PIRAJUI	APAE DE SAO MIGUEL DO ARCANJO
APAE DE PIRAPOZINHO	APAE DE SAO ROQUE
APAE DE PIRASSUNUNGA	APAE DE SAO SEBASTIAO DA GRAMA
APAE DE PITANGUEIRAS	APAE DE SERTAOZINHO
APAE DE POA	APAE DE SETE BARRAS
APAE DE POLONI	APAE DE SOCORRO
APAE DE POMPEIA	APAE DE SOROCABA
APAE DE PONTAL	APAE DE STA BARBARA DO OESTE
APAE DE POPULINA	APAE DE STA CRUZ DAS PALMEIRAS
APAE DE PORTO FELIZ	APAE DE STA CRUZ RIO PARDO
APAE DE PORTO FERREIRA	APAE DE SUD MENNUCCI
APAE DE PRESIDENTE BERNARDES	APAE DE SUMARE
APAE DE PRESIDENTE PRUDENTE	APAE DE TABATINGA
APAE DE PRESIDENTE VENCESLAU	APAE DE TAIAÇU
APAE DE PROMISSAO	APAE DE TAMBAU
APAE DE QUATA	APAE DE TANABI
APAE DE RANCHARIA	APAE DE TAPIRATIBA
APAE DE REGENTE FEIJO	APAE DE TAQUARITINGA

APAE DE TAQUARITUBA	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL SINDROME DE DOWN
APAE DE TATUI	
APAE DE TAUBATE	CENTRO DE PROMOCAO SOCIAL DE MIN. DE TIETE
APAE DE TEODORO SAMPAIO	CENTRO DE REABILITACAO DE PIRACICABA
APAE DE TERRA ROXA	COMUNIDADE KOLPING SAO FRANCISCO
APAE DE TORRINHA	CONS.COMUNIT.EDUC.CULT.E ACAA SOCIAL GDE.S.P.
APAE DE TUPA	CONSED-CONSELHO NACIONAL SECRETARIOS EDUCACAO
APAE DE TUPI PAULISTA	CRIE DE GUARARAPES
APAE DE VALINHOS	FUNDACAO UNIVERSITARIA P/O VESTIBULAR -FUVEST
APAE DE VALPARAISO	GRUPO ASSISTENCIAL CARITAS
APAE DE VARGEM GRANDE DO SUL	INST DE PEDAG TERAPEUTIC PROF NORBERTO S PINTO
APAE DE VARZEA PAULISTA	INST. EDUCAC. PROFª. MARIA DO CARMO A. TOLEDO
APAE DE VIRADOURO	INSTITUTO BRASIL. DE ESTUDOS A AP COMUNITARIO
APAE DE VOTORANTIM	INSTITUTO SEVERINO FABRIANI DE SAO PAULO
APAE DE VOTUPORANGA	INSTITUTO TECNOLOGICO DIOCESANO
APAE SANTA RITA DO PASSO QUATRO	JACAREI AMPARA MENORES
APIECE ASSOC PAIS P/INTEGR ESC CRIANCA ESPECI	LAR ESCOLA SAO FRANCISCO DE SAO PAULO
APRAESPI-ASSOCIAÇÃO DE PREVENÇÃO ATENDIMENTO	PAE DE SERRANA
ASS.PAIS E AMIGOS EXCEPCIONAIS DE SANTO ANDRE	PREF. MUNICIPAL DE TAQUARITUBA
ASSOC DESENV CRIANCAS LIMIT.DE PRES.PRUDENTE	CASA DE SAUDE SANTA MARCELINA
ASSOC EDUC. PARA CRIANCAS ESPECIAIS BEM-TE-VI	IAMSPE - INSTITUTO DE ASSISTENCIA MEDICA
ASSOC. SÍNDROME DE DOWN SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	ASSOC. BRAS. DE ASSIST. E DESENV.SOCIAL-ABADS
ASSOC.FRAT.UNIAO PAIS RECANTO TIA MARLENE	A.A.C.D. - A.A. A CRIANÇA DEFICIENTE
ASSOC.PAIS AMIGOS ALUNOS ESC.PASSO A PASSO	APAE DE SAO PAULO
ASSOC.PAIS E AMIGOS DOS EXCEP.	LAR ESCOLA SAO FRANCISCO DE SAO PAULO
ASSOC.PAIS E AMIGOS DOS EXCEP.PRES.EPITACIO	AHIMSA ASSOCIACAO EDUCACIONAL P/MULTIPLA DEFICI
ASSOCIACAO ALFABETIZACAO SOLIDARIA	AMA - ASSOC. DE AMIGOS DO AUTISTA
ASSOCIACAO DE AMIGOS DO AUTISTA - AMA	ASSOC.CASA DOS DEFICIENTES DE ERMEL.MATARAZZO
ASSOCIACAO DE PAIS E MESTRES (CRIADA EM 26/DEZ/2001)	INSTITUTO SEVERINO FABRIANI DE SAO PAULO
ASSOCIACAO DO BEM COMUM AO DOWN	LAR MAE DO DIVINO AMOR
ASSOCIACAO FILANTROPICA DE PROTECAO AOS CEGOS	AMA - ASSOC. DE AMIGOS DO AUTISTA
ASSOCIACAO INSTITUTO VIDA SEM POR CEN	APAE DE CAIEIRAS
ASSOCIACAO PESTALOZZI DE SUMARE	APAE DE CAJAMAR
ASSOCIACAO RENASCER	APAE DE FRANCISCO MORATO
ASSOSC.DE REAB. INFANTIL LIMEIRA	APAE DE MAIRIPORA
CASA CRIANCAS ANDORINHAS DE BARRA BONITA	APAE DE COTIA
CASA DA CRIANCA DE GUARA	APAE DE DIADEMA
CATAVENTO CULTURAL E EDUCACIONAL	APAE DE GUARULHOS
	ASSOC.PAIS E AMIGOS DOS EXCEP.

APAE DE ITAQUAQUECETUBA	APAE DE GUARACI
APAE DE POA	APAE DE OLIMPIA
APAE DE MAUA	-
APAE DE RIO GRANDE DA SERRA	APAE DE AGUDOS
APRAESPI-ASSOCIAÇÃO DE PREVENÇÃO ATENDIMENTO	APAE DE AREALVA
APAE DE MOGI DAS CRUZES	APAE DE BAURU
ASS.PAIS E AMIGOS EXCEPCIONAIS DE SANTO ANDRÉ	APAE DE DUARTINA
AMAS DE S. CAETANO DO SUL	APAE DE IACANGA
APAE DE SAO CAETANO DO SUL	APAE DE LENCOIS PAULISTA
ASSOC.PAIS E AMIGOS DOS EXCEP.	APAE DE PIRAJUI
APAE-FERRAZ VAS	APIECE ASSOC PAIS P/INTEGR ESC CRIANCA ESPECI
APAE DE ADAMANTINA	LAR ESCOLA RAFAEL MAURICIO
APAE DE DRACENA	APAE DE BIRIGUI
APAE DE LUCELIA	APAE DE PENAPOLIS
APAE DE OSVALDO CRUZ	APAE DE AREIOPOLIS
APAE DE PANORAMA	APAE DE BOFETE
APAE DE TUPI PAULISTA	APAE DE BOTUCATU
APAE DE AMERICANA	APAE DE CESARIO LANGE
APAE DE NOVA ODESSA	APAE DE LARANJAL PAULISTA
APAE DE STA BARBARA DO OESTE	APAE DE SAO MANOEL
APAE DE ANDRADINA	APAE DE ATIBAIA
APAE DE ILHA SOLTEIRA	APAE DE BRAGANCA PAULISTA
APAE DE MIRANDOPOLIS	APAE DE MORUNGABA
APAE DE PEREIRA BARRETO	APAE DE PIRACAIA
APAE DE SUD MENNUCCI	APAE DE SOCORRO
APAE DE GUAPIARA	A.P.A.E. DE JAGUARIUNA
APAE DE ARACATUBA	APAE DE CAMPINAS
APAE DE VALPARAISO	ASSOCIACAO PESTALOZZI DE CAMPINAS
CRIE DE GUARARAPES	CENTRO DE EDUCACAO ESPECIAL SINDROME DE
AAEE-ASSOCIACAO DE ATEND.EDUC.ESPECIALIZADO	LIZARD
APAE DE ARARAQUARA	CENTRO EDUC. INTEGRADO PE.SANTI CAPRIOTTI CEI
APAE DE MATAO	INST DE PEDAG TERAP PROF NORBERTO S PINTO
APAE DE RINCAO	INST. EDUCAC. PROFª. MARIA DO CARMO A. TOLEDO
APAE DE ASSIS	APAE DE VALINHOS
APAE DE CANDIDO MOTA	APAE DE CAPIVARI
APAE DE PALMITAL	APAE DE INDAIATUBA
APAE DE PARAGUACU PAULISTA	APAE DE CARAGUATATUBA
APAE DE BARRETOS	APAE DE ILHABELA
APAE DE COLINA	APAE DE SÃO SEBASTIÃO
APAE DE GUAIRA	ASSOC./PAIS_E AMIGOS DOS EXCEPC/UBATUBA

APAE DE CATANDUVA	APAE DE ARUJA
APAE DE NOVO HORIZONTE	ASSOC CRIANCA ESPECIAL DE PAIS COMPANHEIROS
APAE DE ESTRELA D OESTE	JACAREI AMPARA MENORES
APAE DE FERNANDOPOLIS	APAE DE AURIFLAMA
APAE DE GENERAL SALGADO	APAE DE JALES
APAE DE INDIAPORA	APAE DE PALMEIRA D OESTE
APAE DE POPULINA	APAE DE SANTA FE DO SUL
APAE DE FRANCA	APAE DE SUZANAPOLIS
APAE DE PATROCINIO PAULISTA	APAE DE BARIRI
APAE DE APARECIDA	APAE DE BOCAINA
APAE DE CACHOEIRA PAULISTA	APAE DE BROTAS
APAE DE CRUZEIRO	APAE DE DOIS CORREGOS
APAE DE CUNHA	APAE DE IGARACU DO TIETE
APAE DE GUARATINGUETA	APAE DE ITAPUI
APAE DE LORENA	APAE DE JAU
APAE DE ROSEIRA	APAE DE MACATUBA
APAE DE ANGATUBA	APAE DE PEDRNEIRAS
APAE DE GUAREI	APAE DE TORRINHA
APAE DE ITAPETININGA	ASSOC. DE PAIS AMIGOS E EDUC.DE AUTISTAS
APAE DE PARANAPANEMA	CASA CRIANCAS ANDORINHAS DE BARRA BONITA
APAE DE SAO MIGUEL DO ARCANJO	CENTRO DE PROMOCAO SOCIAL DE MIN. DE TIETE
APAE DE TATUI	APAE DE JOSE BONIFACIO
A.P.A.E. DE BURI	APAE DE MIRASSOL
APAE DE CAPAO BONITO	APAE DE MONTE APRAZIVEL
APAE DE ITAPEVA	APAE DE POLONI
A.P.A.E. DE ITABERA	APAE DE TANABI
APAE DE ITAPORANGA	APAE DE CAMPO LIMPO PAULISTA
APAE DE ITARARE	APAE DE ITATIBA
APAE DE RIVERSUL	APAE DE ITUPEVA
APAE DE TAQUARITUBA	APAE DE JARINU
APAE DE BOITUVA	APAE DE JUNDIAI
APAE DE ITU	APAE DE VARZEA PAULISTA
APAE DE PORTO FELIZ	APAE DE ARTHUR NOGUEIRA
APAE DE SALTO	APAE DE CORDEIROPOLIS
APAE DE BEBEDOURO	APAE DE COSMOPOLIS
APAE DE JABOTICABAL	APAE DE ENGENHEIRO COELHO
APAE DE MONTE ALTO	APAE DE LIMEIRA
APAE DE MONTE AZUL PAULISTA	APAE DE RIO CLARO
APAE DE TAIACU	ASSOSC.DE REAB. INFANTIL LIMEIRA
ASSOCIAÇÃO DO BEM COMUM AO DOWN	APAE DE LINS

APAE DE PROMISSAO	APAE DE LEME
APAE/SABINO	APAE DE PIRASSUNUNGA
APAE DE GARCA	APAE DE PORTO FERREIRA
APAE DE MARILIA	APAE DE STA CRUZ DAS PALMEIRAS
APAE DE POMPEIA	APAE SANTA RITA DO PASSO QUATRO
APAE JULIO MESQUITA ASSOC. PAIS E AMIGOS DOS Cegos	ASSOC. ANTONIO LUIZ SAYAO - AC
APAE DE IGUAPE	APAE DE MARTINOPOLIS
APAE DE ILHA COMPRIDA	APAE DE PIRAPOZINHO
APAE DE ITARIRI	APAE DE PRESIDENTE PRUDENTE
APAE DE JUQUIA	APAE DE REGENTE FEIJO
APAE DE MIRACATU	ASSOC DESENV CRIANCAS LIMIT.DE PRES.PRUDENTE
APAE DE PEDRO DE TOLEDO	ASSOCIACAO FILANTROPICA DE PROTECAO AOS CEGOS
APAE DE ROSANA	APAE DE JACUPIRANGA
APAE DE TEODORO SAMPAIO	APAE DE REGISTRO
APAE DE AGUAS DE LINDOIA	APAE DE SETE BARRAS
APAE DE AMPARO	ASS. DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIOAIS DE PARI
APAE DE CONCHAL	ASSOC. DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPC. CAJATI
APAE DE ESTIVA GERBI	APAE DE ALTINOPOLIS
APAE DE ITAPIRA	APAE DE BATATAIS
APAE DE MOGI GUACU	APAE DE BRODOWSKI
APAE DE MOGI MIRIM	APAE DE CAJURU
APAE DE PEDREIRA	APAE DE CRAVINHOS
APAE DE SANTO ANTONIO DE POSSE	APAE DE RIBEIRAO PRETO
APAE DE BERNARDINO DE CAMPOS	APAE DE SANTA ROSA DO VITERBO
APAE DE CHAVANTES	ASSOCIACAO DE AMIGOS DO AUTISTA - AMA
APAE DE IPAUSSU	PAE DE SERRANA
APAE DE OURINHOS	APAE DE PRESIDENTE BERNARDES
APAE DE SALTO GRANDE	APAE DE PRESIDENTE VENCESLAU
APAE DE STA CRUZ RIO PARDO	APAE DE SANTO ANASTACIO
APAE DE CAMPOS DO JORDAO	ASSOC.PAIS E AMIGOS DOS EXCEP.PRES.EPITACIO
APAE DE PINDAMONHANGABA	APAE DE CUBATAO
APAE DE PIRACICABA	APAE DE GUARUJA
ASSOC.PAIS AMIGOS ALUNOS ESC.PASSO A PASSO	-
CENTRO DE REABILITACAO DE PIRACICABA	APAE DE DESCALVADO
APAE DE AVARE	APAE DE DOURADO
APAE DE CERQUEIRA CESAR	APAE DE IBATE
APAE DE FARTURA	APAE DE ITIRAPINA
APAE DE PIRAJU	APAE DE RIBEIRAO BONITO
-	APAE DE SAO CARLOS
APAE DE ARARAS	

APAE DE AGUAI	ASSOCIACAO DOS AMIGOS DOS AUTISTAS
APAE DE CACONDE	ASSOCIAÇÃO PRÓ-EX DE SOROCABA
APAE DE CASA BRANCA	FUNDACAO MELANIE KLEIN DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
APAE DE ESPIRITO SANTO PINHAL	APAE DE SUMARE
APAE DE MOCOCA	ASSOCIACAO PESTALOZZI DE SUMARE
APAE DE S.J.DA BOA VISTA	APAE DE BORBOREMA
APAE DE SAO JOSE DO RIO PARDO	APAE DE IBITINGA
APAE DE SAO SEBASTIAO DA GRAMA	APAE DE ITAPOLIS
APAE DE TAMBAU	APAE DE TABATINGA
APAE DE TAPIRATIBA	APAE DE TAQUARITINGA
APAE DE VARGEM GRANDE DO SUL	APAE DE CACAPAVA
GRUPO ASSISTENCIAL CARITAS	APAE DE TAUBATE
APAE DE GUARA	APAE DE BASTOS
APAE DE ITUVERAVA	APAE DE QUATA
APAE DE MIGUELOPOLIS	APAE DE RANCHARIA
APAE DE MORRO AGUDO	APAE DE TUPA
APAE DE NUPORANGA	APAE DE CAPELA DO ALTO
APAE DE ORLANDIA	APAE DE PIEDADE
APAE DE SALES DE OLIVEIRA	APAE DE VOTORANTIM
APAE DE SAO JOAQUIM DA BARRA	APAE DE NHANDEARA
NUCLEO ASSIST. ESPIRITA ANDRE LUIZ - NUCLEO	APAE DE VOTUPORANGA
TRIBUNAL REGIONAL TRABALHO 15 REGIAO	ASSOC.FRAT.UNIAO PAIS RECANTO TIA MARLENE
APAE DE S.J. DO RIO PRETO	APAE DE AVARE
ASSOCIAÇÃO RENASCER	APAE DE CERQUEIRA CESAR
INSTITUTO RIO-PRETENSE CEGOS TRABALHADORES	APAE DE TAQUARITUBA
APAE ASSOC. PAIS E AMIGOS EXCEPC. DE SJCAMPOS	APAE DE PENAPOLIS
ASSOC EDUC. PARA CRIANCAS ESPECIAIS BEM VIVER	ASSOC. DE AMIGOS DO AUTISTA
ASSOC. SÍNDROME DE DOWN SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	ASSOC. ALFABETIZACAO SOLIDARIA
ASSOCIAÇÃO ÁGAPE PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	ATAVENTO CULTURAL E EDUCACIONAL
APAE DE SAO ROQUE	COMUNIDADE KOLPING SAO FRANCISCO
-	CONS.COMUNIT.EDUC.CULT.E ACAA SOCIAL GDE.S.P.
APAE DE PERUIBE	INSTITUTO BRASIL. DE ESTUDOS A AP COMUNITARIO
APAE-ASSOC. DE PAIS E AMIGOS DOS EXC.DE MONTICATO	INSTITUTO TECNOLOGICO DIOCESANO
APAE DE JARDINOPOLIS	
APAE DE PITANGUEIRAS	
APAE DE PONTAL	
APAE DE SERTAOZINHO	
APAE DE TERRA ROXA	
APAE DE VIRADOURO	
APAE DE SOROCABA	

ANEXO II- Instituições privadas que receberam alunos autistas custeados pela SEE

Associação Incentivo- Núcleo de trabalhos especiais

Associação amigo do autista

Centro educacional de Integração Paulista

Centro Educacional Sagrado Coração

Colégio ABC Maua

Colégio Graphein

Colégio Paulicéia

Colégio Pilares

Colégio Tatuapé Educação Básica

Cooperativa Educacional de Jundiaí

Escola de educação especial Vivência

Escola de ensino fundamental Millenium

Escola Especial Lumi

Escola Luz

Essência Equipe de ensino

Fundação Mercedes de Andrade Martins

GAPI- Escola de Educação Especial

Grupo de Apoio Pedagógico do Tatuapé

Instituto Caso do Sol

Instituto de Educação Especial Clave do Sol

Instituto de Educação León Diniz

Instituto Indianópolis

Instituto SER-SENSO educacional

Instituto Veritas iluminata

ANEXO III- LISTA DE CURSOS DA EFAP

A

A criança de seis anos no Ensino Fundamental

Aprendiz Comgás – Tecnologia Social para a Juventude

Aula Interativa Hortolândia

Atendimento Escolar a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: Reflexões Teóricas e Práticas Docentes

Atendimento escolar a jovens e adultos em situação de privação de liberdade: reflexões teóricas e práticas docentes

Atendimento Especializado ao aluno com Deficiência Física: construção de norteadores

Atividades Experimentais Investigativas no Ensino Médio Integral

Autoavaliação Institucional Participativa

Avaliação Educacional

B

C

Capacitação em Saúde Mental para Professores da Rede Pública Estadual

Competências Socioemocionais para Educadores

Comunidade Educadora Sustentável – Educação Ambiental na Escola e Mudanças Socioambientais Globais

Currículo +

Curso Específico de Formação aos Ingressantes – PEB I

Curso Específico de Formação aos Ingressantes – PEB II

Curso de Formação em Gestão Democrática: Conselheiros de Escola

Curso de Formação em Gestão Democrática: Grêmio Estudantil

Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola

Curso para gestores dos Centros de Estudo de Línguas (CEL)

Curso Windows na Sala de Aula

D

Disseminadores de Educação Fiscal

E

Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI)

Educação para as Relações Étnico-Raciais: Africanidades e Afrodescendência

Educando para boas escolhas online: uso seguro e consciente da Internet

Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação

Ensino Integral

Ensino Médio Inclusivo

Estudar: como se aprende?

Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital

F

Foco Aprendizagem

Formação de Formadores para Gestão Pedagógica do Programa Sala de Leitura

Francês para Professores do Centro de Estudos de Línguas

Fundamentos do Google para o Ensino

G

Gênero, sexualidade e diversidade sexual: desafios para a escola contemporânea

Gestão de Pessoas: Reflexões, Desafios e Ações

H**I**

Implantação e desenvolvimento dos projetos-piloto em escolas públicas para o uso pedagógico do laptop educacional

Inglês Online para Servidores

Internet Segura. Bom para Você!

Introdução à Elaboração de Itens de Múltipla Escolha

Introdução à Gestão Democrática e Participativa: diálogos e inclusão educacional

Introdução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários

Introdução à Mediação Escolar e Comunitária

Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores

Instrumentos de Apoio à Aprendizagem

J

K

Keep Learning

L

Laboratório Incerteza Viva – Processos Artísticos e Pedagógicos – 32ª Bienal de São Paulo

Leitura Vai, Escrita Vem: Práticas em Sala de Aula

Libras

Liderança Escolar

Live@edu – Comunicação e Colaboração na nuvem

M

M@atmídias

Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem

Mediação Escolar e Comunitária

Melhor Gestão, Melhor Ensino

N**O****P**

Para colocar a paz em cena: Teatro e Cultura de Paz

Parceiros da Educação

Pilares da Educação Digital

PROGESTÃO Online

Programa Apoio à Continuidade de Estudos – Curso Grandes Temas da Atualidade

Programa Currículo e Prática Docente (CPD)

Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional PDG–AP

Programa de Formação de Tutores – Profort

Programa Intel® Educar

Programa Liderança de Gestores de Escolas Públicas

Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nos Programas do FNDE – Formação pela Escola

Programa Práticas de Escrita e Leitura na Contemporaneidade

Programa Proinfo Integrado

Public School Teacher Development Program - PSTDP

Q**R****S**

2º Seminário de Centro de Atendimento Especializado – CAESP Direitos

3º Seminário de Proteção Escolar

SIAFEM/SP Secretaria da Educação 2013

Sistema Braille Integral e Código Matemático Unificado

T

Tão Perto Tão Longe II – Entrelaces com o Currículo de Arte

Tecnologia Educacional nas Escolas de Ensino Integral

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas Especificações

Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações

Transtorno Global do Desenvolvimento e suas Especificações

Todos Aprendem EAD (iABCD)

U

UCA

Uso e ensino do soroban adaptado para alunos com deficiência visual