

**OCUPAR É PRECISO:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DO
PROCESSO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS POR ESTUDANTES NA REDE
ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO (2015-2016)**

Mariana Fonte Boa Deodato
SEESP¹
mfbdeodato@gmail.com

Thiago Moreira Melo e Silva
SEESP²
thiago.mms02@gmail.com

RESUMO: Na década de 1990 novos padrões de gestão emergiram da reforma pela qual passava o Brasil e, conseqüentemente, a educação pública dos estados e municípios. Neste período, a rede estadual paulista sofreu uma sucessão de mudanças em sua estrutura que iriam introduzir metas de performatividade e gerencialismo, visando obter novas formas de regulação. Em meados dos anos 1990, ocorreu o aumento e a intensificação de intervenções sobre o trabalho docente e o aprimoramento dos instrumentos de controle e de racionalização administrativa na SEE/SP, os quais já estavam em curso desde 1995. Tais medidas reforçavam a política de meritocracia e de responsabilização dos docentes com relação aos resultados das escolas públicas em índices medidos através de avaliações externas. Frente a uma onda crescente de autoritarismo por parte do Estado, com professores e estudantes em meio a esse processo vivido pela educação estadual em São Paulo nos últimos anos, diversos foram os movimentos de resistência por parte da comunidade escolar. Entre eles, dois marcaram de forma indelével o ano de 2015: a greve dos professores, que teve duração superior a 90 dias, entrando para a maior da história no âmbito da educação básica da rede estadual paulista; e as centenas de ocupações de escolas promovidas por estudantes que ocorreram por todo o Estado. Em ambos os contextos (Greve e Ocupação) foi

¹ Possui Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), e atua como professora de Ciências e Biologia no ensino fundamental II e médio na rede estadual paulista de ensino (SEE/SP) na cidade de São Paulo.

² É professor de História na rede municipal (SME/SP) e estadual (SEE/SP) de ensino na cidade de São Paulo, mestrando em educação pela Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, Campus Guarulhos, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos Novaes, e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Política Educacional e Cotidiano Escolar (GEPPECE).

possível verificar a oposição ou a opção pelo não envolvimento de parcela expressiva dos docentes. É importante situar os professores no contexto da reforma para não responsabilizá-los, como se agissem apenas meramente por sua vontade, e não concomitante também a um espaço moldado de atuação e de pensamento. Nas ocupações, ao contrário do que ocorre com os professores, a configuração e dimensão que o movimento obteve deixou o Governo do Estado de São Paulo sem saber lidar com a situação, fato até então inédito. Também é importante destacar o protagonismo feminino do movimento, que contou com diversas garotas na linha de frente da organização e de manifestações. Os jovens, na maioria pobres e moradores de regiões desassistidas, que ocuparam as escolas públicas em 2015 demonstraram que não mais aceitam toda e qualquer decisão imposta. Estes jovens, que estariam supostamente acostumados ao descaso de autoridades e do poder público, levantaram a voz para dizer que o sistema educacional precisa ser revisto e que eles são protagonistas e querem ser ouvidos e participar do processo. Eles deixaram seu recado: ações autoritárias terão respostas.

PALAVRAS-CHAVE: Reorganização; Ocupação de escola; Rede Estadual Paulista de Ensino.

“Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser?”
(Renato Russo/Fê Lemos)

Breve panorama do cenário engendrado na educação pública estadual paulista (1995-2015)

Entre as décadas de 1970 e 1980, ocorreu no Brasil uma breve expansão do sistema de ensino através da construção de novas escolas e da criação de novas vagas. Nesse período, denominado “democratização quantitativa” da escola, é que uma pequena parte dos estudantes oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade conseguiram acessar a escola pública (MARCÍLIO, 2005).

Opondo-se a uma política educacional de expansão do ensino e de medidas que buscassem melhorá-la, a década de 1990 iria apresentar novos padrões de gestão que

emergiram das reformas pelas quais o Estado e, conseqüentemente, a educação pública passaria. A partir da chamada modernização do Estado, agências internacionais, iriam propor a adoção da administração gerencial com o objetivo de racionalizar o gasto público e administrar professores. Tal processo podemos constatar no Brasil, haja vista seu compromisso com as “metas” firmadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT) - Tailândia – 1990³, da qual se tornou signatário. Tendo como referencial as diretrizes dos Organismos Internacionais⁴, acerca de como conduzir a educação, o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação no Brasil, iriam ao longo da década de 1990 repensar algumas ações e implementar outras que se alinhassem melhor ao proposto pela agenda internacional que vigorava.

No Estado de São Paulo as marcas dessa reforma foram delineadas de forma mais expressiva a partir da gestão do Governador Mário Covas (PSDB)⁵ em 1995, logo após vencer as eleições. O Governador e a Secretária de Educação do Estado, Tereza Roserley Neubauer da Silva, apresentaram uma série de mudanças visando obter melhor e maior produtividade, racionalidade e qualidade junto à máquina do governo e conseqüentemente a suas pastas das diversas áreas.

No caso da Educação essas alterações foram anunciadas num documento⁶ em versão preliminar contendo 1) o balanço que o atual governo havia feito da educação durante as gestões anteriores e as condições da rede de ensino naquele momento, 2) as propostas de intervenções e 3) as metas e custos que a atual gestão iria propor e implementar. Conforme aponta Adrião (2006), o programa de educação da gestão Mário Covas aferia como grandes problemas a serem enfrentados: 1) as más políticas educacionais implementadas nas gestões anteriores e 2) a manutenção da estrutura administrativa, burocrática e centralizada. Nesse sentido, a rede estadual paulista passou

³ Após a publicação da Declaração sobre Educação para Todos, ocorreram outros encontros e publicações visando ratificar o compromisso assumido no início da década, como em Nova Delhi na Índia, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993), o Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal (2000), o Relatório Jacques Delors, documento que destaca algumas diretrizes nomeadas de “os 4 pilares da educação”, a serem pensadas e trabalhadas para a educação no século XXI.

⁴ Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) também conhecido como Banco Mundial, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) etc.

⁵ Partido da Social Democracia Brasileira.

⁶ O programa de educação para o Estado de São Paulo, de 22 de março de 1995, e publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 23 de março de 1995, na Resolução SE/60, também conhecida como comunicado 22. Nesse documento apresentado pela SEE/SP é possível verificar-se muitos pontos presentes, firmados e defendidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

por uma sucessão de mudanças estruturais, uma delas, como destaca ADRIÃO (2006), referia-se à defesa de mais autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas:

A autonomia das unidades escolares passa a ser defendida, por grande parte dos atuais gestores governamentais e por alguns pesquisadores, com o objetivo de qualificar o movimento em direção à responsabilização das unidades escolares, enquanto unidades produtoras das mazelas do ensino fundamental e, como tais, responsáveis primeiras pela “correção dessas mesmas mazelas”. (p. 68).

Somadas à maior “autonomia” das escolas, o governo iria estabelecer ainda a racionalização do fluxo escolar e a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados. Nos anos 1990 emergia também, concomitante à necessidade de se melhorar “as mazelas da educação pública”, o discurso de valorização do professor, ponto este presente no objetivo 33 da Declaração sobre Educação para Todos:

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. *Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente [...]* (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, p. 19 e 20). (grifo nosso).

Seguindo essa mesma linha de destaque e valorização dos profissionais da educação, o governo Mário Covas/Geraldo Alckmin também se comprometia em promover a valorização do trabalho docente:

Nesta administração, o profissional da educação será respeitado, reconhecido e estimulado pois, estando na ponta da sala de aula, *torna-se o responsável pelo sucesso ou fracasso de qualquer política educacional de melhoria da qualidade do ensino.* (SÃO PAULO, 1995, p. 16). (grifo nosso).

No entanto, imbuído de um discurso de valorização dos profissionais da educação, o documento colocava em evidência a responsabilização das equipes pedagógica das escolas à existência de todo e qualquer fracasso que viesse a ocorrer, eximindo assim de sua responsabilidade os formuladores (Estado) das políticas educacionais em detrimento dos executores (os professores). Sobre a produção desse discurso de valorização e seu reflexo na estrutura social e de poder Fairclough (2001) destaca que o discurso enquanto prática política:

[...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (Fairciough, 2001. p. 94).

Conforme destacado acima, as práticas discursivas possibilitam a transformação das relações de poder, bem como legitimam as mudanças na estrutura social que muitas vezes encontram-se em curso, possibilitando dessa maneira um cenário em consonância às medidas a serem implementadas. Segundo Novaes (2009), essas medidas anunciadas pela SEE/SP em 1995 seriam aperfeiçoadas e continuadas posteriormente:

A segunda gestão de Mário Covas (1999-2002), concluída pelo vice-governador Geraldo Alckmin, continuou trabalhando na consolidação das diretrizes anteriormente estabelecidas, acirrando ainda mais o processo de avaliação interna, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), gerando classificação das escolas de acordo com os resultados alcançados pelos alunos. A segunda gestão de Mário Covas deu continuidade à política educacional por meio da implantação das diretrizes anteriormente estabelecidas, principalmente as relacionadas à informatização da rede e incremento dos processos de avaliação externa [...] (Novaes, 2009, p.4).

Após as reformas de 1995 e 2002, no ano de 2007 ocorreria o terceiro movimento reformista na educação durante a gestão do governador José Serra (PSDB). Nesse período a rede estadual iria ser ainda mais submetida a reformas gerencialistas, assim definidas por Bernstein, Lowndes e McLaughlin apud Stephen Ball:

O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowndes, 1997, p.61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes. (Ball, 2005, p. 544)

Nesse sentido, é possível observar o aumento e a intensificação de intervenções sobre o trabalho docente e o aprimoramento dos instrumentos de controle e de racionalização administrativa na SEE/SP, os quais já estavam em curso desde 1995.

Com o Programa *São Paulo faz escola* (SPfe)⁷, a SEE/SP viria consolidar uma série de medidas, entre as quais podemos destacar os seguintes pontos: 1) a criação de uma proposta curricular que depois se tornaria oficial para toda a rede estadual, 2) a implantação de uma política salarial pelo “mérito”, por meio de avaliações para os docentes⁸, 3) a criação de uma escola de formação⁹ para professores que já atuavam na rede e para os ingressantes, 4) a redefinição do papel do professor coordenador pedagógico (PCP) enquanto gestor para acompanhar a implementação dos pilares da reforma, 5) o maior alinhamento do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, IDESP, com o SARESP e o currículo, e 6) a bonificação por produtividade baseada nos índices do IDESP.

A partir das competências definidas pelo currículo, a avaliação externa (SARESP) da rede de ensino paulista foi reconfigurada buscando alinhar-se com as novas diretrizes curriculares. Atrelados aos resultados da avaliação feita a partir das “competências e habilidades” presentes no currículo oficial, os índices resultantes da avaliação externa “estabelecem” as escolas que atingiram ou não as metas do IDESP e que possivelmente devem receber bônus, ou serem classificadas como “prioritárias”¹⁰.

As escolas que sucessivamente ficavam com seus resultados abaixo do índice básico eram denominadas “prioritárias” e passavam a receber maior “acompanhamento” (controle) por parte da Diretoria de Ensino (DE) por meio de visitas constantes de supervisores, e recebimento de recursos destinados a escolas dessa natureza, de forma a estreitar ainda mais o processo de ensino aprendizagem nas bases do currículo oficial atrelados à implementação dos pilares da reforma.

Nessas escolas que atingem baixos resultados no IDESP, o plano de ação que a SEE/SP tem apresentado para tentar inverter tal conjuntura nos parece um pouco restrito ao passo que não confere relevância à caracterização da comunidade escolar e de suas

⁷ Instituído em 2007.

⁸ Um dos pré-requisitos para a realização da “prova do mérito” é ter no mínimo três anos no cargo de professor ou na função, além de estar lotado durante esse período na mesma escola, unidade educacional (UE). Tratando de professores contratados, os Ocupantes de função atividade (OFAS), isso torna-se mais difícil, haja vista que nem sempre estes conseguem permanecer na mesma unidade.

⁹ A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) passou a ministrar cursos de formação (obrigatórios) a todos os ingressantes do magistério paulista a partir do concurso de 2010.

¹⁰ Atualmente as escolas que não atingem a nota estabelecida pelo IDESP, não estão sendo mais definidas como “prioritárias”. Mas até então assim eram classificadas as escolas que ficavam aquém da meta pré-definida pela SEE/SP.

especificidades, acerca da dificuldade de acesso e vivência a outros espaços de cultura e estudo além da escola do bairro, bem como das vulnerabilidades sociais existentes. Dessa forma, o círculo vicioso da escola fracassada vai perpassando ano após ano, com a diferença de que agora a pobreza no interior da escola será cobrada para produzir índices positivos frente ao cenário das avaliações externas.

Se tomarmos a experiência do sistema de ensino norte americano como parâmetro comparativo, no que tange à produção de resultados através da avaliação externa, veremos que Ravitch (2011), faz um balanço de suas experiências enquanto atuava como Secretária adjunta da Educação daquele país. A autora destaca que o maior erro de sua pasta foi acreditar que a cultura de testes, somada à implementação de um currículo prescrito, para que os professores seguissem juntamente com as diretrizes estabelecidas pelo governo, seriam suficientes para as escolas superarem todas suas dificuldades pedagógicas, quiçá as sociais¹¹.

As nossas escolas não podem ser melhoradas se ignorarmos as desvantagens associadas à pobreza que afetam a capacidade das crianças aprenderem. As crianças que cresceram na pobreza necessitam de recursos extras, inclusive cuidados pré-escolares e médicos. Elas precisam de turmas menores, onde elas terão mais tempo com o professor, e precisam de mais tempo para aprender. As suas famílias precisam de mais apoio, como serviços sociais coordenados que as ajudem a melhorar a sua educação, adquirir habilidades sociais e laborais necessárias [...] As nossas escolas não podem ser melhoradas se nós as usarmos como o saco de pancada da sociedade, culpando-as pelas mazelas da economia, pelos fardos impostos às crianças pela pobreza, pelas famílias disfuncionais e pela erosão da civilidade. (Ravitch, 2011, p. 255)

Ravitch destaca a necessidade de maiores investimentos para que essas escolas e, conseqüentemente, seus alunos possam obter melhores condições de estudo e vida. No entanto, num contexto de políticas neoliberais com redução da máquina do Estado e de corte de gastos que implicam em fechamento de escolas, políticas de terceirização da educação e de parcerias com Organizações Sociais (OS), tal como se deu em algumas cidades nos EUA, as dificuldades escolares em meio às vulnerabilidades sociais às quais estes alunos são submetidos em seus cotidianos dificilmente serão superadas.

Para melhor entendimento do conceito de currículo e suas formas de uso e dominação frente às reformas gerencialistas, que estabelecem a cultura dos testes, bem como a padronização do currículo, lançamos mão da teorização de Michael Apple

¹¹ Nos EUA, as escolas que sucessivamente apresentassem resultados negativos nas avaliações externas promovidas pelo governo, seriam fechadas e seus alunos remanejados para outra unidade. Sobre maiores detalhes desse processo ver RAVITCH, 2011.

(2006), que trabalha na perspectiva crítica do currículo, a qual tem como foco a análise e a relação entre currículo e o conhecimento escolar com ênfase na crítica das teorias tradicionais e no papel ideológico do currículo.

Segundo Apple (2006), quando grupos conservadores defendem e implementam o conhecimento tradicional, muitas vezes por meio de mecanismos como o currículo padronizado, prescrito, e avaliações externas, isso intensifica o controle e potencializa o enfraquecimento do protagonismo e da autonomia do professor, ao mesmo tempo em que acirra as contradições da identidade e da ação.

Nessa perspectiva, o currículo oficial estabelecido pela SEE/SP, somado à avaliação que se faz dele e da rede, não só cerceiam ainda mais as práticas docentes, como negam a possibilidade dos sujeitos de materializarem suas ações ou se reconhecerem nesse currículo, tornando-se assim sujeitos invisíveis em detrimento de um maior protagonismo.

De acordo com Ball (2005), esse tipo de gestão oriunda da reforma é fundamentada em valores vindos do mercado financeiro, na esfera de disputa da iniciativa privada, o que fomenta uma cultura de performatividade com regime de metas e novas formas do trabalho docente. Para Ball a performatividade é:

uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou de mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam, e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação. (Ball, 2002, p. 4)

Frente ao contexto da cultura de avaliações e da inserção de medidas empresariais no funcionamento dos sistemas de educação, é possível observar, em alguns casos, atribuições excessivas e descabidas às avaliações externas, como se essas tivessem condição de verificar todas as mazelas existentes nos sistemas de ensino e, prontamente, de forma inquestionável fornecer elementos plausíveis, viáveis, pragmáticos e “justos” para os problemas da educação, sobretudo, a pública. Com relação a essa questão, Díaz Barriga (1990) observa que:

Em certo sentido, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de orçamento), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e

promover os processos de conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em “elevar a qualidade da educação”, só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exame. [...] o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não pode melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não se atende nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais. Todos estes problemas, e muitos outros que convergem sob o exame, não podem ser resolvidos favoravelmente só através deste instrumento (social). (Díaz Barriga, 1990, p. 47).

Quando outras demandas de ordem social, cultural e econômica são relegadas ao segundo plano, ou não levadas em consideração pelas políticas públicas, de forma a se minimizar as disparidades socioeconômicas e as vulnerabilidades sociais das quais muitos dos alunos da rede pública estadual são vítimas, torna-se contraditório justificar as mazelas educacionais apenas com os dados obtidos em avaliações externas e responsabilizar as equipes escolares pelas dificuldades enfrentadas, e às vezes não superadas, por falta de recursos destinados às escolas.

A conjuntura que se engendrou nos últimos anos (1995-2015), na educação básica da rede estadual paulista de ensino tem promovido não apenas o desmonte da escola pública, ao passo que os investimentos nestas não têm sido suficientes para as demandas existentes, gerando assim fechamento de salas, escolas, demissão de professores, sucateamento, desqualificação e redução da máquina pública, como tem implementado de forma sistemática a precarização do trabalho docente. O resultado de tais políticas tem se materializado por meio de várias faces como a fragmentação cada vez mais contundente da categoria, o aumento de professores doentes¹² por conta do trabalho, o número elevado de exonerações de professores titulares de cargo¹³, a existência de gestões autoritárias nos âmbitos de Diretorias Ensino (Dirigentes e Supervisores) e Escolas (Diretores), da violência presente no interior das escolas

¹² Para verificar maiores informações e dados ver: publicação da APEOESP “Saúde dos professores e qualidade de ensino”.

¹³ Segundo dados divulgados pela SEE/SP entre janeiro de 2011 e junho de 2015 o número de professores que pediram exoneração da rede estadual de ensino foi de 9.279 uma média 172 por mês ou de quase 6 por dia, esse número de pedidos de exonerações representa 6,87% no universo dos 135 mil professores efetivos. Nos chama a atenção ainda, o fato de a maior parte das exonerações serem atribuídas as precárias condições de trabalho e aos baixos salários. Para maiores detalhes consultar: <http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias/172-professores-pedem-demissao-do-estado-a-cada-mes-em-sao-paulo/>. Ver também: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/11/1707366-rede-estadual-de-sp-enfrenta-saida-recorde-de-professores.shtml>. Acesso em 12/02/2016

localizadas em regiões mais vulneráveis do ponto de vista socioeconômico etc. Não por acaso tantas foram as greves existentes na rede estadual paulista de ensino, nos últimos 20 anos, ocorreram sete (1995, 1998, 2000, 2008, 2010, 2013 e 2015).¹⁴ A mais recente, e mais longa da história, teve início em 13 de março de 2015 e durou 92 dias.

O movimento tinha como principais reivindicações reajuste e reposição salarial, reabertura de salas de aula fechadas, fim da superlotação, garantia de direitos para professores contratados, ampliação do número de professores coordenadores nas escolas, chamada de professores aprovados em concurso, entre outras, e teve boa adesão inicialmente, mas as constantes medidas de cerceamento do governo, como corte de salários e não reconhecimento da legitimidade da greve, fizeram com que os professores fossem progressivamente voltando para as escolas.

O fato de a categoria estar fragmentada entre efetivos e não efetivos também favoreceu o esvaziamento do movimento, haja vista que professores contratados eram constantemente ameaçados de rompimento de contrato e conseqüente desemprego. Nas escolas os conflitos eram inevitáveis já que, muitas vezes, a gestão das unidades não colaborava em comunicar a comunidade sobre os acontecimentos e dialogar com pais e alunos para explicar os motivos e reivindicações.

Durante todo o período da greve, professores ativistas, sindicalizados ou não, percorriam escolas de sua região a fim de conscientizar e mobilizar mais docentes, integrando os chamados “comandos de greve”. Em algumas escolas, diretores autoritários não permitiam que os docentes grevistas entrassem na unidade e conversassem com os professores que encontravam-se trabalhando, impedindo a divulgação das notícias e o debate acerca do movimento. Os professores eventuais que substituíam grevistas também contribuíram para garantir o funcionamento, ainda que parcial, de muitas escolas, auxiliando o discurso do governo de que não havia greve.

A greve foi marcada pela intransigência por parte da Secretaria Estadual de Educação, que se negava a negociar e sequer responder às pautas encaminhadas pelo sindicato, além de promover a difusão de notícias na grande mídia que visavam desqualificar o movimento e suas reivindicações sobre salário, condições de trabalho e reajustes concedidos. Essa disputa teve seu desdobramento também na esfera judicial

¹⁴ Sobre histórico de parte das greves e mobilizações dos profissionais do magistério paulista ver: www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/

que ora suspendia ora autorizava o pagamento dos salários dos professores grevistas. Após três meses de greve a mesma foi se enfraquecendo e perdendo sua resistência, os professores mesmo sem obter qualquer ganho tiveram que suspender o movimento e retornar às suas escolas.

Reorganização Escolar na rede estadual paulista de ensino (Setembro 2015)

Três meses após o fim da greve de 2015 o então Secretário de Educação, Herman Voorwald, anunciou um plano de reorganização que atingiria 40% das mais de 5100 escolas do Estado, e deslocaria mais de trezentos mil estudantes na rede estadual. Conforme a SEE/SP apresentou, entre 1998 e 2015 a rede estadual saiu do patamar de 6 milhões para 3,8 milhões de matrículas, isso devido à redução da taxa da natalidade. Diante do novo cenário em que vive a educação, segundo o Governador Geraldo Alckmin torna-se necessário “*um novo modelo de escola que se adeque à queda da taxa de natalidade e à redução expressiva da população em idade escolar*”.

Várias universidades paulistas manifestaram-se contrárias à forma como a reorganização estava sendo apresentada e como possivelmente iria ser implementada. Exemplo disso foi a *Moção de repúdio à reorganização das escolas estaduais*, publicada pela Faculdade de Educação da UNICAMP¹⁵:

Diante destes números, poderíamos pensar em reorganizar as escolas diminuindo o número de alunos por sala de aula e reduzindo a jornada de trabalho dos professores, por exemplo, duas medidas que teriam um impacto imediato sobre a qualidade do trabalho educativo. No entanto, estas propostas não foram consideradas pela Secretaria de Educação. Parece que o governo não está realizando uma reorganização visando à melhoria da educação oferecida pela rede estadual, pelo contrário, parece ser uma reforma administrativa que visa reduzir gastos da educação e abrir espaço para parcerias com o setor privado.¹⁶

A moção segue ainda criticando a forma como a SEE/SP pretendia reestruturar a rede estadual de ensino, sem, no entanto, “*alterar o módulo absurdo de 35 (Ensino Fundamental) ou 40 (Ensino Médio) estudantes por sala de aula e a jornada de trabalho excessiva dos professores*”. Segundo matéria publica no Jornal O Estado de São Paulo em 14/11/2015, a rede estadual de São Paulo tinha cerca de 15% de escolas

¹⁵ Universidade Estadual de Campinas.

¹⁶ Ver texto integral em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/21/feunicamp-e-contra-reorganizacao-das-escolas-paulistas/> Acesso em: 13/05/2016.

com salas lotadas, a reportagem citava ainda dados do Ministério da Educação (MEC) informando que a rede estadual paulista ocupava a quinta posição em lotação de salas no país.¹⁷

A principal ideia norteadora da reorganização era que as escolas passassem a atender ciclos únicos de ensino, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. No bojo do processo de reestruturação contaria ainda com o fechamento de 94 escolas no primeiro ano de mudança, podendo esse número aumentar posteriormente. Sobre o destino das escolas fechadas a SEE/SP informou que os prédios teriam outras funções, como creches, escolas técnicas etc., mas não havia nada certo para essas unidades.

Algumas escolas já funcionam de tal maneira e os resultados destas no IDESP foram utilizados para tentar justificar maior eficiência do processo de ensino e aprendizagem. Segundo o governo, as escolas com ciclo único teriam melhor qualidade em seu rendimento. Este argumento era discutível, haja vista que um terço das escolas a serem fechadas possuía desempenho acima da média da rede estadual.

No entanto, para além das justificativas pedagógicas que a SEE/SP apresentava, com o processo de reorganização da rede seria possível obter também significativa economia com o enxugamento da máquina do Estado: fechando escolas o governo diminuiria o número de salas de aula, superlotando as mesmas, e dissimulando a falta de professores da rede; fechando salas de aula do período noturno, reduziria o número de vice-diretores e coordenadores pedagógicos e o pagamento de adicional noturno¹⁸ aos funcionários da unidade.

Embora inicialmente a SEE/SP negasse fins econômicos na reestruturação, posteriormente foi verificado que esse era um de seus objetivos, se não o principal, conforme matéria publicada no jornal O Estado de São Paulo em 04/12/2015: “*Em informe a promotores do Grupo de Atuação Especial de Educação (Geduc) do Ministério Público Estadual de São Paulo (MP-SP), a Secretaria Estadual da Educação (SEE) admitiu que o projeto de reorganização da rede de ensino trará “redução de despesa”.*”

A matéria destacou ainda trechos do documento enviado ao MP:

¹⁷ Para maiores detalhes ver: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,rede-estadual-de-sp-tem-15-de-escolas-com-sala-lotada,10000001967> – Acesso em 29/05/2016.

¹⁸ Valor de 20% a mais que recebem os professores que possuem sua jornada no período noturno.

No ofício, o governo afirma que a “gestão financeira” é um dos “objetivos” do plano. “A racionalização dos recursos usados, que se prevê na implementação do processo de reorganização das escolas, seja com a redução de despesas com custeio, equipamentos, materiais permanentes, obras, dentre outras, alinha-se com as limitações intrínsecas à possibilidade do acompanhamento proporcional dos recursos arrecadados pelo Estado”.¹⁹

Para além do enxugamento da máquina e do corte de investimentos na área da educação, a reorganização apresenta-se como mais um passo em direção à privatização da educação pública. Uma vez que as escolas de ciclo único seriam mais facilmente terceirizadas, funcionando em “parcerias” como Organizações Sociais (OS) e “Fundações”, o que possivelmente tenderia a aumentar a precarização das condições de trabalho e de aprendizagem e a desobrigação do Estado com a educação pública.

Os alunos que estudavam nas escolas afetadas pela reorganização seriam transferidos automaticamente e só descobririam seu destino em um dia pré-determinado pela SEE/SP, chamado “Dia E” (14/11/2015, sábado e sem a participação de professores)²⁰. Segundo o governo, nenhum estudante seria transferido para uma unidade que ficasse a mais de 1,5km de distância da sua residência. Dado também que não se confirmou, ao passo que muitos estudantes chegaram a ser matriculados em escolas até 5km distantes de sua casa.

A principal reclamação, tanto de estudantes quanto de professores, era a maneira arbitrária com que a reestruturação seria efetuada. Sem qualquer tentativa de diálogo ou espaço para que os principais atingidos, alunos e suas famílias, pudessem opinar ou contestar as decisões tomadas por dirigentes a partir de “estudos” feitos pelos funcionários das diretorias de ensino, mas cujos critérios nunca foram divulgados. A falta de diálogo tem sido marca presente deste governo, segundo queixa constante do professorado da rede estadual. Nesse sentido, nos parece sintomático essa medida ter sido apresentada logo após o término da greve, uma vez que esta mesmo durante sua existência parecia não oferecer resistência ou risco às medidas a serem implementadas pela SEE/SP.

¹⁹ Para maiores informações ver: <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,governo-alckmin-admite-reducao-de-despesas--imp-,1806503>. Acesso em 20/05/2016.

²⁰ Dia que ocorreu a primeira ocupação de escola em nossa Diretoria de Ensino Sul-2 (na capital e em outras cidades já havia escolas ocupadas). Dentre os danos iniciais desta ocupação na E. E. José Lins do Rêgo tivemos um professor preso, e uma professora gravemente ferida, ambos os casos resultado da ação truculenta da Polícia Militar quando esta invadiu a escola com autorização da Direção escolar.

A Escola Estadual Patrícia Rehder Galvão²¹ - Pagu e o movimento de ocupação

Situada na zona sul da cidade de São Paulo, no bairro do Jd. Vaz de Lima a cerca de 25km do centro da cidade, a mesma localiza-se na região da M'Boi Mirim, importante palco de protestos que nos últimos anos tem aumentado sua mobilização com reivindicações por melhores condições no transporte público, criação de políticas para moradia, acesso a cultura, bem como a outros serviços essenciais oferecidos pelo poder público, que nas regiões periféricas da cidade não têm sua presença garantida e efetivada. A região da M'Boi Mirim situa-se nas intermediações dos distritos do Capão Redondo, Parque Santo Antônio e Jardim Ângela, que durante muitos anos ficaram conhecidos como “triângulo da morte” e entraram para a lista dos bairros mais violentos do planeta. Também é significativo o histórico e o número de movimentos sindicais, sociais e culturais, entre outros, que atuam promovendo debates e mobilizações na tentativa de obter melhores condições de vida na região. As escolas estaduais na zona sul de São Paulo estão distribuídas em 3 DEs Sul-1, Sul-2 e Sul-3, sendo nossa a DE Sul-2 composta por mais de 93 escolas.

A E. E. Patrícia Rehder Galvão - Pagu, fundada em 1985, atualmente atende todos os ciclos de aprendizagem (Ensino Fundamental I e II e Médio) e funciona nos três períodos (Manhã: 7h até 12h20; Tarde: 13h até 18h20; e Noite: 19h até 23h), sendo que o último também atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é o único horário possível e viável para os alunos que trabalham durante o dia voltarem a frequentar a escola. Conforme o censo escolar de 2014, a escola Patrícia Galvão dispõe de 76 funcionários, sendo a maior parte deste número composta por professores, dos quais pouco mais da metade é efetiva.

A grande maioria das escolas estaduais de São Paulo conta com grande número de professores não efetivos. Essa situação foi mais crítica até o início do ano letivo de 2014, quando cerca de 40 mil professores ingressaram na rede via concurso.

As orientações e fiscalizações da DE são feitas por supervisores, que acompanham e visitam as escolas. No caso desta unidade a direção e a supervisão não

²¹ Nome fictício foi adotado para garantir o anonimato dos sujeitos, bem como da instituição mencionados aqui nesse relato. Em virtude das ocupações terem sido muitas vezes lideradas por alunas, optamos deliberadamente por um nome feminino, o de Patrícia Rehder Galvão - Pagu.

são concursadas²², sendo que os professores designados para estas funções estão sujeitos ambos a qualquer momento ter suas designações suspensas. Devido à natureza do vínculo funcional os ocupantes destas funções na maioria das vezes não se opõem ou contestam as decisões e medidas imposta pela SEE/SP e DE, mesmo quando tais medidas não são aplicáveis ou estão de acordo com a realidade escolar em questão.

Com o anúncio da reorganização professores, coordenadores, diretores e outros funcionários temiam pelos seus cargos na rede estadual e em outras redes, já que com a mudança de ciclos, fechamento de períodos ou da sua unidade sede, o acúmulo de dois empregos poderia se tornar inviável. Devido à falta de transparência e de informações, surgiram incertezas e boatos sobre escolas que seriam reestruturadas e fechadas. Cerca de um mês após a reorganização foram divulgadas as escolas que passariam por mudanças.

A E. E. Patrícia Galvão teria o período noturno fechado, causando enorme transtorno a alunos e professores. Muitos estudantes seriam prejudicados porque trabalhavam durante o dia e seriam transferidos para outras escolas onde houvesse vagas. Professores perderiam seu acúmulo de cargos ou ficariam excedentes, tendo que mudar de escola sem garantia de que na unidade de destino haveria aulas suficientes para completar sua jornada de trabalho ou em horário compatível. A Direção e a Supervisão em nenhum momento mostraram-se preocupadas com a situação da escola ou dispostas a esclarecer dúvidas da comunidade escolar, mantendo uma postura distante e intransigente.

Após as primeiras escolas da região terem sido, de fato, ocupadas, começaram a surgir comentários e boatos na E. E. Patrícia Galvão. Alguns professores, principalmente efetivos, que durante a greve justificavam a não adesão com argumentos de que os profissionais contratados que seriam mais prejudicados pelas medidas do governo não estavam paralisados, agora começavam a se sentir ameaçados pela reorganização e reclamavam de que nada estava sendo feito para evitá-la, seja pelo sindicato ou pelos professores.

A pressão por parte da DE também crescia proporcionalmente ao aumento de ocupações e com a aproximação do SARESP. A direção da escola, temendo que a

²² Embora essas funções costumem ser designadas em muitas cidades e estados, no Estado de São Paulo na rede estadual e na cidade de São Paulo na municipal, devido às dimensões de ambas as redes, a prática de concurso para ocupar estes cargos/funções faz parte das formas de acesso.

mesma fosse ocupada no período noturno, chegou a suspender as aulas, por três dias, indevidamente e sem prévia comunicação aos estudantes, e até proibir a entrada e permanência de professores que não tinham aula no período.

De fato, alguns professores achavam justa a luta dos estudantes contra a reorganização. Porém quando pensavam que sua unidade poderia ser ocupada, se mostravam receosos e não tão favoráveis. As falas eram diversas, mas em geral giravam em torno do medo de represálias por parte da direção ou da SEE/SP, dos possíveis problemas com o calendário e pagamento de salários, e com a não realização da avaliação externa (SARESP) o que acabaria com a possibilidade de receber o bônus em 2016.

A ocupação na E. E. Patrícia Galvão teve início em 24 de novembro (terça-feira), no primeiro dia de realização do SARESP. A prova começaria a ser aplicada às 8h, em quatro salas (três nonos anos e um sétimo ano). As outras turmas faziam um simulado elaborado pela coordenação da U.E. No entanto, os estudantes organizados interromperam a distribuição das provas entrando nas salas e chamando os alunos para uma assembleia no pátio. Criou-se um princípio de pânico por parte de alguns docentes e dos estudantes mais novos. Assim, decidiram que era melhor levar estes alunos para salas com o intuito de explicar separadamente o que estava ocorrendo.

Enquanto isso, outros alunos tentavam organizar a assembleia no pátio com a direção e alguns professores dificultando o procedimento, ameaçando alunos e docentes apoiadores, não permitindo o uso de materiais como microfones, caixa de som etc., e espalhando boatos de que todos seriam impedidos de sair da escola e de que possivelmente ocorreriam tumultos e depredações.

Alguns professores e alunos acompanhados de seus responsáveis saíram da escola antes do início da assembleia, e a Polícia Militar foi chamada, mas não tentou invadir a escola. Os alunos iniciaram a assembleia com um jogral e além do boicote ao SARESP decidiram ocupar a escola a partir daquele momento. A diretora trancou as salas da gestão, coordenação e secretaria e saiu da unidade ainda pela manhã.

Os estudantes começaram a se organizar e dividir tarefas, quem iria cuidar da alimentação, limpeza, segurança, horários de assembleias etc. Poucos professores foram até a escola no primeiro dia verificar o que havia ocorrido e buscar informações acerca de como proceder, uma vez que estes estavam preocupados com a assiduidade

registrada em seu ponto (folha de pagamento). E cinco professores aproximadamente passaram a demonstrar apoio e preocupação com a ocupação. As principais reivindicações dos estudantes eram: salas menos lotadas, criação do grêmio estudantil e a participação do mesmo nas decisões de interesse da comunidade escolar, mais diálogo nas escolas e com a Secretaria da Educação para discutir a reorganização, melhores condições de estudo para os alunos e de trabalho para os professores.

O dia-a-dia dos estudantes era marcado por constantes ameaças de invasão, apesar de haver liminar do Tribunal de Justiça que suspendia a reintegração de posse das escolas ocupadas. O maior temor era da ação violenta por parte da Polícia Militar, que por várias vezes agiu com truculência e abuso de autoridade em muitas escolas, principalmente nas ocupações localizadas na periferia da cidade, já que nas mais centralizadas a frequente presença da mídia, artistas, advogados e ativistas inibia esse tipo de conduta. Logo no primeiro dia um policial militar pediu para entrar na escola, uma aluna disse que ele não poderia entrar porque ninguém, a não ser estudantes, teria acesso à escola. Ele tentou forçar o portão, e uma professora o informou da decisão da justiça garantindo o direito à ocupação e que os estudantes estavam sendo orientados por advogados. A resposta do policial foi a seguinte: *“Eu estou acima dessa lei, acima de qualquer ‘advogadozinho’. Eu estou do lado do Estado, eu sou o Estado” (sic).*

Então vieram os problemas com os moradores do bairro, que não ficaram satisfeitos com o fechamento de uma passagem muito utilizada por eles, em meio ao terreno da escola, que liga uma rua a outra, passagem esta não fechada pelos estudantes, mas sim pela diretora, devido o portão apresentar-se em péssimas condições de conservação, podendo gerar acidentes. Durante as primeiras noites foram atiradas pedras no teto da escola, uma delas, de grande porte, chegou a atravessar o telhado e cair no pátio. Na tentativa de manter a escola com atividades culturais foram organizados um café filosófico e um sarau, com a presença de professores e artistas da região. A intenção era, além de manter a escola, mesmo ocupada, como local de criação e compartilhamento de cultura e conhecimento, debater os acontecimentos com os estudantes, ouvindo suas opiniões e expectativas. Outros eventos chegaram a ser marcados, como oficinas e apresentações, mas foram cancelados pelos organizadores. Esse era um dos desafios das ocupações que não tinham tanta atenção da mídia, como as

que se encontravam nas regiões mais bem localizadas da cidade e eram procuradas com maior frequência por artistas, professores e palestrantes.

Abastecer a ocupação com itens de higiene, alimentação e limpeza era outro obstáculo enfrentado pelos estudantes. Os poucos professores que iam até a escola para verificar o andamento da situação e as necessidades ajudavam com alguns desses itens. Outras doações vinham de parte da comunidade e do sindicato dos professores.

Algumas pessoas se surpreenderam com a participação de jovens tidos como problemáticos e que não se encaixavam no perfil do “bom aluno” esperado por muitos no ordeiro cotidiano da escola. Estudantes que não tinham “bom rendimento”, ou eram chamados de “indisciplinados”, ou “desatentos” e “desinteressados” dividiam tarefas com organização, cumpriam os combinados estabelecidos, respeitavam colegas e cuidavam do espaço com responsabilidade.

A gestão da escola ainda tentou desmobilizar o movimento convocando alunos contrários à ocupação a irem até a escola para desocupá-la e promover conflitos, o que não surtiu efeito, já que apenas uma aluna em única vez foi até a escola, e não conseguiu convencer mais ninguém. A mãe de uma das estudantes mais atuante recebeu uma ligação anônima na qual narraram inúmeras inverdades de que a Polícia iria intervir na situação porque sua filha estaria usando drogas e praticando sexo dentro da ocupação. Outra mãe recebeu a visita da direção em seu local de trabalho a qual contou histórias inverídicas, causando constrangimento a ela e suas filhas, que por sinal também eram bem atuantes na ocupação. As tentativas de invasão por parte da Polícia eram frequentes e preocupantes. Em uma das noites, percebendo a movimentação na cozinha da escola, policiais jogaram spray de pimenta nas janelas, causando pânico e desespero nos estudantes. Em outra noite, tentaram invadir, gritando e batendo no portão, inclusive coagindo a caseira para que ela abrisse o portão para eles, a mesma alegou não ter a chave e os policiais ainda tentaram quebrar um dos cadeados.

A Dirigente²³ de ensino chegou a ir à escola para tentar negociar a desocupação da mesma, fato esse quase que inédito, uma vez que essa Dirigente pouco se desloca de seu gabinete localizado em um bairro nobre da capital para ir visitar as escolas na periferia da cidade, as quais são de sua responsabilidade. Os estudantes não permitiram sua entrada, mas a atenderam e ouviram a proposta de que, caso os ocupantes saíssem

²³ Responsável por gerenciar as mais de 90 escolas da Diretoria de Ensino Sul-2.

imediatamente da escola, segundo ela, o período noturno não seria mais fechado naquele ano e sim de forma progressiva até o final de 2017. Não aceitaram, já que uma de suas reivindicações era que a reorganização fosse anulada em toda a rede e não iriam fazer acordos locais.

É importante destacar o protagonismo dos jovens e, principalmente, das garotas nas ocupações. Em praticamente todas as escolas pode-se ver lideranças femininas, seja na articulação ou no enfrentamento. Nas manifestações realizadas antes e durante as ocupações tornou-se comum ver garotas à frente do movimento. Isso é uma marca do rompimento dessas jovens com o papel que delas se espera na sociedade e o lugar reservado a elas na escola tradicional. Suas roupas e comportamentos são sempre vigiados, pois elas não podem causar distrações; suas falas são controladas, porque elas não devem chamar atenção; suas atitudes costumam ser limitadas, pois há determinadas atividades apropriadas para uma menina.

Na primeira semana de dezembro, o Estado de São Paulo tinha 200 escolas ocupadas. No dia 4 de dezembro o governador Geraldo Alckmin anunciou que faria uma coletiva de imprensa para divulgar a anulação da reorganização, mas apenas anunciou que a mesma estava suspensa para que o assunto fosse debatido nas escolas diretamente com a comunidade. A ocupação da E. E. Patrícia Galvão durou três semanas e no dia 12 de dezembro a escola foi entregue à gestão.

Considerações finais

Dois movimentos marcaram de forma indelével, no ano de 2015, a história da rede estadual paulista de ensino: o primeiro foi a greve dos professores que teve duração superior a 90 dias, entrando para a maior da história no âmbito da educação básica da rede estadual paulista; o segundo, e extremamente importante, foi o das centenas de ocupações de escolas promovidas por estudantes que ocorreram por todo o Estado.

Em ambos os contextos (Greve e Ocupação) foi possível verificar a oposição ou a opção pelo não envolvimento de parcela expressiva dos docentes. E não por acaso, haja vista que como discutimos no início do texto, não é de agora que medidas de performatividade e gerencialismo vêm sendo implementadas na rede estadual paulista de ensino. Segundo Ball (2005), pode-se observar os profissionais da educação no contexto da reforma sob duas perspectivas, o “profissional reformado” que em geral é

orientado para indicadores de desempenho, concorrência, comparação, reagir positivamente, responder requisitos externos e objetivos específicos, lançar mão de métodos padronizados e adequados a qualquer eventualidade – este profissional se assemelha com os que, preocupados com o desempenho (IDESP) de sua escola na avaliação (SARESP) e o não pagamento da bonificação, ficaram contrários às ocupações –, e o “profissional autêntico” ou “reorientado” que absorve e aprende com a reforma, sem ser necessariamente transformado por ela, envolvendo em seu trabalho investimento emocional, questões de cunho moral e consciência política.

É importante situar os professores no contexto da reforma para não responsabilizá-los, como se agissem apenas meramente por sua vontade, e não concomitante também a um espaço moldado de atuação e de pensamento. A introdução no setor público de elementos oriundos do mercado empresarial tem imprimido nas ações dos professores no interior das escolas uma série de danos, os quais, além de desarticular qualquer resistência dos docentes contra situações impostas pelo Estado, ainda têm contribuído para a negação de espaços de protagonismo e debates junto aos alunos no chão da escola.

Nas ocupações, ao contrário do que ocorre com os professores, a configuração e dimensão que o movimento obteve deixou o Governo do Estado sem saber lidar com a situação, fato até então inédito. Diferentemente de como trata os professores em greve, com corte de salários, sanções administrativas e truculência policial durante as assembleias do sindicato, medidas estas que sempre conseguem conter o movimento.

As ocupações das escolas no Estado de São Paulo abriram precedentes para que o movimento se expandisse para outras regiões do Brasil, uma vez que o modelo de resistência e protagonismo juvenil dos estudantes denunciou diversas questões acerca de como os governantes e o Estado têm conduzido a educação pública de nosso país. O Estado de São Paulo até o momento em que este texto foi redigido (30/05/16), conta com dezenas de escolas ocupadas. Tal processo se constituiu novamente para pressionar o Governador Geraldo Alckmin a investigar e prestar contas sobre o possível desvio de recursos públicos destinados para a compra de merendas de alunos, durante sua gestão, e supostamente envolvendo membros de seu partido (PSDB).

A relutância com que a gestão pública estadual trata as reivindicações de milhares de estudantes, professores e cidadãos paulistas com relação aos descasos

vivenciados na educação pública no Estado de São Paulo, só demonstra o quanto essa gestão está alinhada a outros interesses, sejam eles econômicos ou políticos, que não os das populações que dependem destas escolas para terem um futuro melhor.

Os jovens, na maioria pobres e moradores de regiões desassistidas, que ocuparam as escolas públicas em 2015 demonstraram que não mais aceitam toda e qualquer decisão imposta. Estes jovens, que estariam supostamente acostumados ao descaso de autoridades e do poder público, levantaram a voz para dizer que o sistema educacional precisa ser revisto e que eles são protagonistas e querem ser ouvidos e participar do processo. O recado dado é de que ações autoritárias terão respostas.

21

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado.** São Paulo: Xamã, 2006. 196 p.

APEOESP. **Conversas sobre a carreira.** São Paulo, [2012]a. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/carreira-do-magisterio/conversas-sobre-a-carreira-do-magisterio/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

APEOESP. **Saúde dos professores e qualidade de ensino.** São Paulo, [2012]b. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

APPLE, M. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

BALL, S. **Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação, ano 2002 /vol. 15, número 002. Universidade do Minho Braga, Portugal p. 3-23.

_____. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Uma polêmica em relação ao exame. Tradução de Maria Teresa Esteban. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5. ed. Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008. (Pedagogias em Ação). p. 43-66. [Original 1990]

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora da UNB, 2001. 316 p.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: imprensa oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005, 485 p.

NOVAES, Luiz Carlos. **Impactos da Política Educacional Paulista na Prática Docente e na Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Estaduais Paulistas na Perspectiva dos Professores**. *Jornal de Políticas Educacionais*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 13–26, 2009.

_____. **A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino**. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, maio/ago. 2010.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p. [Original 2010]

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: documento de apresentação**. São Paulo: SE, 2012, p. 7-20. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/EnsinoFundCicloII/Materiais/tabid/1044/Default.aspx>. Acesso em: 18 mar. 2014.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010. 286 p.