

Organizações sociais da educação e trabalho docente: *análise da produção do conhecimento na literatura*

Social Organizations in education and teaching work:
an analysis of knowledge production in the literature

Organizaciones sociales de educación y trabajo docente:
análisis de la producción de conocimiento en la literatura

 **DANIEL CALBINO***

Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei – MG, Brasil.

 **MONARA SCHUELER PESSANHA****

Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG, Brasil.

 **GERUZA TOMÉ SABINO*****

Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina – MG, Brasil.

 **MARIANA MAYUMI DE SOUZA******

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa – MG, Brasil.

RESUMO: O objetivo desta pesquisa foi compreender, a partir do conhecimento presente na literatura acadêmica brasileira, as formas pelas quais o trabalho docente é impactado pela lógica privada e empresarial das organizações sociais – OSs. Como metodologia, houve revisão integrativa, cujos dados, de natureza qualitativa, foram explorados numa análise temática de conteúdo. Os resultados indicam que as propostas e

* Doutor em Administração. Docente na Universidade Federal de São João del-Rei e no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. *E-mail:* <dcalbino@ufsj.edu.br>.

** Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Servidora na Educação do governo do estado do Espírito Santo. *E-mail:* <monara.schueler@ufvjm.edu.br>.

*** Doutora em Sociologia. Docente no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. *E-mail:* <geruzaft@hotmail.com>.

**** Doutora em Administração. Docente no Programa de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail:* <marianamayumi@ufv.br>.

experiências educacionais implantadas no Brasil têm gerado insegurança por conta de contratos de trabalho, vulnerabilidade salarial e diminuição da autonomia docente. Há uma tendência de entraves à gestão democrática, não considerando os princípios garantidos na Constituição; e as propostas relacionadas às OSs têm ameaçado direitos de associações sindicais e comprometido condições de trabalho, pela ampliação da carga horária e a intensa responsabilização de profissionais. As iniciativas aprovadas indicam nitidamente tendências à precarização do trabalho docente (apesar de sua crescente expansão) ancorada nos movimentos neoconservadores.

Palavras-chave: Precarização. Parcerias público-privadas. Neoliberalismo.

ABSTRACT: The objective of this study was to understand, based on knowledge present in Brazilian academic literature, the ways in which teaching work has been affected by the private and corporate logic of Social Organizations – OSs. The methodology consisted of an integrative literature review, whose qualitative data were explored through thematic content analysis. The results indicate that the educational proposals and experiences implemented in Brazil have generated insecurity related to employment contracts, wage vulnerability, and a reduction in teachers’ professional autonomy. There is also a tendency toward obstacles to democratic school governance, in disregard of principles guaranteed in the Constitution of Brazil. Furthermore, proposals related to OSs have threatened the rights of union associations and undermined working conditions through the expansion of working hours and the intensified accountability imposed on education professionals. The approved initiatives clearly indicate trends toward the precarization of teaching work (despite its continued growth) anchored in neoconservative movements.

Keywords: Precarization. Public–private Partnerships. Neoliberalism.

RESUMEN: El objetivo de esta investigación fue comprender, a partir del conocimiento presente en la literatura académica brasileña, las formas en que el trabajo docente es impactado por la lógica privada y empresarial de las organizaciones sociales — OSs. Como metodología, se realizó una revisión integradora, cuyos datos, de carácter cualitativo, fueron explorados en un análisis de contenido temático. Los resultados

indican que las propuestas y experiencias educativas implementadas en Brasil han generado inseguridad laboral debido a los contratos de trabajo, la vulnerabilidad salarial y la disminución de la autonomía docente. Hay una tendencia de dificultar la gestión democrática, sin tener en cuenta los principios garantizados en la Constitución; y las propuestas relacionadas con las OSs han amenazado los derechos de las asociaciones sindicales y han comprometido las condiciones de trabajo, mediante la ampliación de la carga laboral y la intensa responsabilización de los/as profesionales. Las iniciativas aprobadas indican claramente las tendencias hacia la precarización del trabajo docente (a pesar de su creciente expansión) ancladas en los movimientos neoconservadores.

Palabras clave: Precarización. Asociaciones público-privadas. Neoliberalismo.

Introdução

Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês: Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores, preparei um projeto de lei e, em seguida, militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de “nego” que tenha coragem de enfrentar (TALENTO, 2015, p.1).

A fala de 2015 apresentada no preâmbulo é do então governador Marconi Perillo, do estado de Goiás, que se tornou uma referência para os movimentos neoconservadores no que diz respeito às propostas de terceirização e privatização das escolas públicas da educação básica brasileira. À frente de uma gestão caracterizada pelo aprofundamento da agenda neoliberal, é possível observar na fala do político traços que refletem a atual onda neoconservadora. O uso de termos que rotulam profissionais da educação (“radicais” e “extrema esquerda”) associa-se a expressões de conotação masculinista e ofensiva (“O Brasil está precisando de ‘nego’ que tenha coragem”) para apresentar supostas soluções (“remedinho”) ao alegado problema representado por docentes: a militarização e a implantação de organizações sociais na educação.

Ainda que as primeiras iniciativas envolvendo organizações sociais – OSs no país remontem ao final da década de 1990, principalmente na área da saúde, foi a partir da experiência implementada em Goiás e do avanço dos grupos da ‘nova direita’ no Brasil (LIMA & HYPOLITO, 2019) que novas iniciativas passaram a emergir com intensidade no campo educacional nos últimos anos. Segundo dados do mapeamento realizado pelo IPEA em 2020, mais de 90% das OSs no Brasil foram criadas na última década (IPEA,

2020). A iniciativa mais recente foi a aprovação do Projeto de Lei 345/2024, que autorizou o repasse de 200 escolas da rede estadual do Paraná para o modelo de OSs (PARANÁ, 2025), determinando que todos/as os/as profissionais efetivos/as estão sujeitos/as aos critérios e metas estabelecidos pela organização parceira contratada (APP SINDICATO, 2024). Diante das greves organizadas como forma de resistência dos/das profissionais da rede pública, o atual governador do Paraná, Ratinho Júnior, solicitou a prisão da presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado, Walkiria Mazeto, além de conseguir a suspensão da greve no Tribunal de Justiça (BORGES, 2024).

Nesse contexto marcado pelo avanço de propostas neoliberais na educação, associadas a discursos da nova direita que criminalizam seus/suas profissionais, o presente trabalho teve como objetivo compreender o que os estudos acadêmicos brasileiros produzidos nas últimas décadas evidenciam em relação ao trabalho docente em instituições de ensino geridas por OSs. Do ponto de vista teórico, adotou-se o conceito de trabalho docente definido pelo conjunto de relações de trabalho e condições de emprego. As relações de trabalho dizem respeito ao conjunto de normas e princípios que regem a relação entre quem detém o poder de contratar e quem executa as atividades mediante determinadas condições (OLIVEIRA, DUARTE & VIEIRA, 2010).

Considerando que as relações de trabalho se realizam a partir de dimensões processuais, materiais e subjetivas, torna-se necessário conhecer também as condições em que é executado. Essas são conceituadas por Dalila Oliveira, Adriana Duarte e Livia Vieira (2010) como o conjunto de recursos que viabilizam a realização do trabalho, incluindo instalações físicas, materiais e insumos disponíveis, equipamentos e os meios para execução das atividades. Busca-se, portanto, compreender as dimensões legais (contratação, remuneração, carreira e estabilidade), bem como as condições do ambiente em que o/a docente está inserido/a.

Em termos metodológicos a pesquisa realizou uma revisão integrativa, proposta por Marcela Souza, Michelly Silva e Rachel Carvalho (2010), com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre as OSs na educação. As buscas foram realizadas no Google Acadêmico, no Portal SciELO e na Plataforma de Dissertações e Teses da CAPES, abrangendo o período de 1998 (ano da aprovação das primeiras leis sobre OSs no Brasil) até agosto de 2024. Após leitura sistemática e o fichamento dos trabalhos selecionados, os textos foram organizados em sete categorias temáticas e investigados por meio da Análise Temática de Conteúdo referenciada por Claudinei Campos (2004).

Como contribuição à área, destaca-se que a maior parte da literatura concentra-se no contexto estadunidense (HARRIS, 2006; MIRON & APPLGATE, 2009; JEYNES, 2012; ROCH & SAI, 2017; BENSON, 2022), sendo escassos os estudos que analisam a realidade latino-americana (EDWARDS & HALL, 2018; PINEDA, MORALES & CELIS, 2022). No Brasil, apesar do crescimento recente de investigações sobre o tema, não foram identificados, até o momento, trabalhos acadêmicos que realizam um levantamento sistemático

sobre o trabalho docente no contexto das organizações sociais. Assim, este estudo busca contribuir com evidências empíricas que permitam contraponhos aos argumentos que apresentam esse modelo como uma suposta solução para os desafios enfrentados pela educação pública brasileira.

Trabalho docente e organizações sociais – OSs na Educação

Para compreender o fenômeno das organizações sociais é importante situá-las no espaço-tempo e nas dimensões históricas e sociais em que emergiram e que culminaram no cenário atual de expansão das parcerias público-privadas dessa natureza. Com a crise do fordismo/keynesianismo nos países centrais, o Estado de bem-estar social e todas as garantias que esse modelo capitalista oferecia foram colocadas em xeque. Iniciou-se, portanto, um período neoliberal (ALVES & CORSI, 2002), cuja racionalidade política e social se fundamenta na lógica de indivíduos/as como agentes isolados/as e competitivos/as. Modificam-se não somente o Estado, mas também a sociedade e indivíduos/as como um todo, que passam a ser moldados/as por princípios de eficiência, concorrência e produtividade (DARDOT & LAVAL, 2016). No âmbito estatal observam-se profundas mudanças estruturais e institucionais, a partir do ideal de livre mercado, da desregulamentação e do desmonte da máquina pública (JÚNIOR, 2012).

No entanto, conforme aponta Alda Marin (2010), não se tratou do fim do trabalho, mas da crise e do esgotamento da forma específica que o trabalho assumia no processo de sociabilidade do sistema capitalista. Se anteriormente havia um conjunto de leis e regras que limitavam a violência da exploração do capital e garantiam direitos a trabalhadores e trabalhadoras da esfera pública, com as políticas neoliberais ocorreu a destabilização dos vínculos de trabalhos estáveis, o que resultou na consolidação da precariedade do emprego (FRIGOTTO, 2005). No exercício da função docente, os processos de precarização, compreendidos como mudanças com conotações negativas, tornaram-se mais acentuados, evidenciando-se em arrochos salariais, perda de direitos e autonomia, contratos temporários, desmonte sindical, aumento da jornada e funções no trabalho (OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO & MARIN, 2004).

O trabalho passa a ser concebido como capacidade de ser empregado/a, enquanto a noção de emprego é substituída pela de empregabilidade. Os direitos conquistados ao longo das lutas sociais são corroídos por processos de desregulamentação e flexibilização, e a formação profissional é reduzida a um portfólio de competências e habilidades. O efeito perverso dessa lógica ideológica é responsabilizar o/a próprio/a trabalhador/a pelo desemprego ou pelas condições precárias de sua ocupação (FRIGOTTO, 2011).

Dermeval Saviani (2008) complementa que, na conjuntura educacional marcada por lógicas neoliberais, o/a trabalhador/a do campo da educação é cobrado/a por eficiência

e produtividade, mas perde a estrutura e o apoio institucional. Ocorre a expansão das atribuições docentes, que acabam por ultrapassar o âmbito da sala de aula. O/A docente torna-se também responsável pela gestão escolar, pelo relacionamento com a comunidade e pela resolução de problemas institucionais, ao mesmo tempo em que o Estado e as políticas públicas se retiram da garantia de condições adequadas de trabalho e formação.

Essas mudanças foram implementadas inicialmente no Chile, com o início da ditadura de Augusto Pinochet, nos anos 1970, e posteriormente nos governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, a partir de 1979, e de Ronald Reagan, nos EUA, a partir de 1980, expandindo-se logo para outras partes do mundo. No Brasil o neoliberalismo ganhou força principalmente a partir de 1994, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, que iniciou uma reforma gerencial do Estado. A partir de leis que facilitaram a inserção da iniciativa privada e do terceiro setor na oferta de serviços sociais, promulgou-se a lei das OSs. Entendidas como “um modelo de organização pública não estatal destinada a absorver atividades publicizáveis mediante qualificação específica” (BRASIL, 1998, p. 13), estabelecem-se numa parceria Estado-sociedade para o financiamento e a gestão dos serviços sociais, delegando essas funções ao terceiro setor (associações civis sem fins lucrativos e orientadas para o atendimento do interesse público), afastando do Estado a execução de políticas sociais (PERONI, 2009).

O primeiro projeto que envolveu OSs na educação ocorreu em 2003, durante o governo de Jarbas Vasconcelos e seu vice José Mendonça Filho, em Pernambuco. A estrutura organizacional seguiu os modelos das chamadas *charter schools* estadunidenses, criadas em 1994, com a onda neoliberal que atingiu o país. Conhecida como Ginásio Pernambucano, a experiência brasileira ocorreu quando se decidiu unir poder público com outras empresas privadas para realizar reformas estruturais e pedagógicas baseadas no modelo de gestão para resultados. Os/As alunos/as e professores/as que ocupavam o prédio do Ginásio Pernambucano foram transferidos/as para uma instalação provisória. Suas expectativas, porém, foram frustradas quando o governo anunciou que haveria processo seletivo para a escolha de docentes e discentes, e que a nova escola seria gerida por um convênio firmado entre o governo do estado e um instituto com representantes do empresariado brasileiro (SILVA, 2015).

Se a iniciativa serviu de inspiração para outras OSs que surgiram nos anos seguintes, foi a partir da crise econômica e política que assolou o Brasil em 2014 que essas organizações no campo da educação passaram a ganhar força. O que poderia ser interpretado como mais uma das crises do sistema capitalista (JUNQUEIRA, 2022) foi capitalizado por neoconservadores/as, a partir de um viés culpabilizando uma suposta ineficiência do Estado para lidar com os limites da escola pública.

Segundo Iana Lima e Álvaro Hypolito (2019), o neoconservadorismo pode ser compreendido como um movimento político e ideológico que articula valores culturais conservadores, interesses econômicos neoliberais e princípios religiosos tradicionais. No

campo da educação, em especial no Brasil, o avanço do neoconservadorismo se manifestou por meio da atuação de grupos religiosos no parlamento, do crescimento de projetos de lei que atacam a liberdade pedagógica e da forte influência de ideais morais conservadores na definição de políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação – PNE e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Sob essas bandeiras, as OSs no campo da educação ganharam fôlego enquanto projeto político para resolver também uma suposta doutrinação feita por professores/as – ditos/as extremistas de esquerda, que comprometeriam a qualidade da educação – ao mesmo tempo que reforçavam ideais neoliberais de Estado mínimo e racionalidade individualista.

Apesar de seu avanço, as evidências analisadas em países pioneiros nesse modelo não indicaram melhorias nos padrões de qualidade da gestão educacional (JEYNES, 2012; BENSON, 2022). Um metaestudo realizado por William Jeynes (2012), a partir de 90 trabalhos revisados na literatura, constatou que o desempenho acadêmico de estudantes das *charter schools* não foi melhor do que o de estudantes das escolas públicas. Já a investigação de Gary Miron e Brook Applegate (2009) sobre a realidade de 16 estados nos EUA identificou que, enquanto 46% das escolas geridas nos modelos de OSs não apresentaram resultados diferentes, 37% indicaram performances inferiores quando comparadas às escolas públicas. Andrew Benson (2022) conclui que, apesar do prestígio e do suporte que as organizações sociais na educação possuem, principalmente no cenário dos EUA, é paradoxal que, após trinta anos de sua implantação, pouco se questionem os baixos desempenhos de estudantes oriundos/as dessas escolas.

Outro aspecto limitante registrado na literatura internacional é a dimensão do trabalho docente nessas instituições. O estudo de Debbi Harris (2006) com 723 professores/as das escolas tradicionais e 468 das *charter schools* de Michigan (EUA), no período de 1999-2000, registrou que a média salarial era 15 mil dólares inferior à dos/das docentes da rede pública tradicional. As investigações de Brent Edwards e Stephanie Hall (2018), e de Pedro Pineda, Diego Morales e Jorge Celis (2022), na Colômbia, constataram que as OSs na educação usam a flexibilidade que lhes é concedida em relação ao emprego para oferecer salários significativamente mais baixos, apesar de os/as professores/as trabalharem 12 horas por semana a mais do que seus/suas homólogos/as das escolas públicas. A pesquisa de Marytza Gawlik (2007), em quatro *charter schools* do estado da Califórnia (EUA), constatou que os/as professores possuíam menos autonomia docente do que seus pares nas tradicionais escolas públicas. Christine Roch e Na Sai (2017), ao realizarem uma pesquisa com 38.240 professores/as, constataram que o nível de satisfação dos/das docentes de escolas *charter* nos EUA era menor do que o de docentes das escolas públicas tradicionais. Tais resultados indicam possíveis formas de precarização do trabalho nessas modalidades de terceirização da educação.

Metodologia

No intuito de investigar o trabalho docente nas instituições de ensino geridas por organizações sociais realizou-se um levantamento de dados a partir da produção do conhecimento na literatura brasileira. Recorreu-se a uma revisão integrativa, atendendo às seis fases propostas por Souza, Silva e Carvalho (2010). A justificativa do método ocorre, segundo as autoras, por ser um instrumento metodológico que permite a síntese do conhecimento ao identificar, analisar e sintetizar resultados de pesquisas diversas sobre um determinado assunto.

A coleta de dados teve duas etapas: a primeira, fruto de uma dissertação de mestrado concluída, realizou o levantamento na literatura entre os meses de maio de 2021 e dezembro de 2022. Foram levantados os trabalhos publicados respeitando o recorte temporal de 1998 (marco da aprovação das primeiras leis das OSs no Brasil) até o ano de 2022. A segunda fase da pesquisa, realizada entre os dias 1º e 16 de agosto de 2024, consistiu em atualizar os dados da literatura. Nas duas etapas foram considerados textos de dissertações, teses e artigos publicados em periódicos indexados no Qualis da Capes, quadriênio 2020-2024. Optou-se pela escolha de buscadores no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no Portal SciELO, bem como no Google Acadêmico.

O termo buscado no Portal SciELO foi *organizações sociais* e o filtro ativo foi o de *coleções*, com a opção marcada *Brasil*. O site retornou 94 resultados, a maioria deles relacionada a organizações sociais na saúde. Registraram-se apenas cinco textos que debatiam a atuação das OSs na educação. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizou-se também o termo *organizações sociais* e o retorno foi de 1.245 resultados. Desses, foram selecionadas 13 teses e dissertações abordando a atuação das OSs na educação como foco principal da pesquisa. Em vista do baixo número de trabalhos encontrados optou-se por recorrer ao Google Acadêmico, ampliando os marcadores de investigação para *organizações sociais, educação, escola e publicização*. Nessa etapa foram selecionados 37 textos acadêmicos, entre teses, dissertações e artigos. Após sua leitura e fichamento, observou-se que a maioria, apesar de tratar das OSs na educação, não explorava as temáticas das relações de trabalho e condições de trabalho em suas análises. Nesse sentido, ao final da triagem foram selecionados 16 estudos (Quadro 1), que dissertavam sobre as experiências do trabalho docente nas OSs no Brasil.

Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, os dados foram tratados por análise temática de conteúdo. Buscou-se, a partir das três etapas propostas por Campos (2004), encontrar os fatos e indícios do trabalho docente a partir da adoção do modelo das organizações sociais. Observou-se, assim, que os trabalhos selecionados revelavam indícios de precarização nas relações e condições do trabalho docente. A partir dos elementos que emergiram dos resultados, foram criadas sete categorias (Quadro 1), que direcionaram os principais achados da investigação: 1 – flexibilização no contrato de

trabalho e perda de estabilidade; 2 – desmonte sindical; 3 – baixos salários; 4 – intensificação da política de responsabilização dos/das docentes pelos resultados alcançados; 5 – diminuição da autonomia docente; 6 – entrave à gestão democrática; 7 – acúmulo de atribuições e ampliação da carga horária de trabalho.

Quadro 1: Síntese das unidades temáticas do trabalho docente nas OSs do Brasil

CATEGORIAS	AUTORES
Flexibilização no contrato de trabalho e perda de estabilidade	Barros (2020)
	Braga (2013)
	Estormovski (2017)
	Souza e Flores (2017)
	Nazareth (2019)
	Silva (2020)
Vulnerabilidade salarial	Silva e Tripodi (2021)
	Barros (2020)
	Souza e Flores (2017)
Desmonte sindical	Faria (2019)
	Mundim e Silva (2019)
	Nazareth (2019)
	Pinheiro e Guimarães (2018)
	Sardinha (2013)
Intensificação da política de responsabilização dos docentes pelos resultados alcançados	Souza e Flores (2018)
	Barros (2020)
	Braga (2013)
	Nazareth (2019)
Acúmulo de atribuições e ampliação da carga horária de trabalho	Silva (2015)
	Braga (2013)
	Oliveira (2018)
	Sardinha (2013)
Diminuição da autonomia docente	Silva (2015)
	Araújo, Lima e Junior (2020)
	Braga (2013)
	Nazareth (2019)
	Sardinha (2013)
	Silva (2015)

CATEGORIAS	AUTORES
Entrave à gestão democrática	Estormovski (2017) Nazareth (2019) Oliveira (2018) Sardinha (2013) Silva (2015)

Fonte: Elaborado pelas autoras e o autor, 2024.

Resultados

Neste item são apresentados os resultados da pesquisa, considerando as categorias do Quadro 1.

Flexibilização no contrato de trabalho e perda de estabilidade

Uma das principais medidas que apontam o aumento da precarização do trabalho docente no ensino público pela adoção do modelo das OSs é a perda da estabilidade, tendo em vista que os projetos e/ou propostas aprovados indicavam que professores/as poderiam ser contratados/as diretamente pela organização social via CLT, dispensando o concurso público e a consequente estabilidade no serviço público.

Renata Barros (2020) e Henrique Nazareth (2019) abordam o assunto em suas pesquisas, colocando como tema central o projeto elaborado pelo governo de Goiás, que em 2017 firmou cinco contratos de gestão entre poder público e OSs para a gestão de escolas técnicas da rede pública. Constatou-se que a maioria dos/das funcionários/as era contratada via CLT, com poucos/as efetivos/as cedidos/as. Além da carência de estabilidade, ficavam sujeitos/as ao plano de cargos e salários e ao regulamento próprio de cada organização social, tornando as condições de trabalho docente vulneráveis aos interesses dessas instituições (SILVA & TRIPODI, 2021).

Fábio Souza e Maria Flores (2017), em artigo que abordou o processo de publicação das escolas do estado de Goiás, analisaram o aviso de chamamento público da Seduce-GO, constatando que a contratação de professores/as via CLT se caracterizava por tempo indeterminado e mantinha apenas 30% do quadro docente composto por servidores/as efetivos/as. Isso feria princípios constitucionais, além de diminuir a frequência na realização de concursos públicos para provimento de cargos no ensino público.

A pesquisa de Simone Braga (2013) sobre as OSs em Pernambuco fez uma análise documental do programa. A autora constatou que, apesar de os/as professores/as contratados/as serem da própria rede estadual, a adoção de critérios de seleção e remoção era

prerrogativa do parceiro privado. Existia, inclusive, a possibilidade de contratação de gestores/as entre educadores/as aposentados/as e profissionais de fora da rede pública escolar. Braga concluiu que os/as profissionais da educação ficavam vulneráveis às demandas do parceiro privado, o que intensificava a precarização do trabalho docente.

Ariane Silva (2020), ao realizar uma pesquisa nos marcos legais que tratam das OSs nos estados nordestinos, constatou que a cessão de servidores/as públicos/as para atuar em uma organização social estava presente em todas as leis, com exceção do estado do Ceará. A autora apontou que os/as servidores/as podiam optar por fazer parte da OS, porém deviam seguir acordos e normas definidos no contrato de gestão. Ademais, bônus, vantagens e gratificações oferecidas pelas OSs não podiam ser incorporados, o que indicava possíveis perdas nas possibilidades de previdência social.

Semelhanças foram registradas no artigo de Renata Estormovski (2017), que analisou um projeto de lei de 2016 no Rio Grande do Sul. O PL permitia que funcionários/as fossem cedidos/as para as OSs com ônus para o estado, porém, as vantagens advindas das funções ocupadas por servidores/as efetivos/as não poderiam ser incorporadas em seus vencimentos (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Isso, segundo a autora, resume os ideais impostos por meio da propriedade pública não estatal e também do quase-mercado.

Vulnerabilidade salarial e desmonte sindical

A baixa remuneração e a falta de garantias do pagamento do piso salarial também são, segundo os/as pesquisadores/as, condições de trabalho docente relacionadas à adoção do modelo das OSs nas escolas públicas e que, consequentemente, levam ao aumento da precarização do trabalho.

Barros (2020), em pesquisa realizada entre 2017 e 2018, afirma que a remuneração dos/das docentes atuantes nas OSs e que faziam a gestão das escolas técnicas da rede estadual de Goiás era menor em comparação com os/as das redes federais, geridas diretamente pelo poder público. Souza e Flores (2017) complementam que não havia previsão de valorização salarial na proposta das OSs, uma vez que 100% da verba do Fundeb já estava destinada à folha salarial. Para que houvesse um aumento, o Estado teria que alocar verbas adicionais para as OSs, o que se configura como um limitador, considerando o teto de gastos previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal. Deyner Faria (2019), em análise da proposta do Ginásio Pernambucano, ressalta que a exigência de um regime de dedicação exclusiva era outro aspecto negativo à remuneração dos/das profissionais da educação (PERNAMBUCO, 2004). Em vista dos baixos salários recebidos, inclusive nas propostas das OSs, muitos/as docentes acabavam trabalhando em mais de uma rede escolar para complementar os salários. Isso refletia negativamente em sua remuneração, caso as projeções de planos de carreira fossem negativas.

Outro ponto crítico encontrado na literatura é o risco de desmonte sindical, dificultando, a mobilização da categoria na busca por melhores condições de trabalho. Segundo Nazareth (2019), os salários e as regras de contratação estão diretamente relacionados ao poder de mobilização da categoria por meio de acordos sindicais. Portanto, a contratação via CLT em detrimento dos/das funcionários/as concursados/as pode ser uma forma de desmobilizar docentes em busca de melhores condições de trabalho. Souza e Flores (2018) complementam que essa modalidade de vínculo dificulta a realização de concursos públicos e tende a enfraquecer a mobilização sindical, uma vez que trabalhadores/as celetistas podem evitar a filiação a sindicatos ou a participação em greves por receio de demissão, risco que não atinge servidores/as concursados/as com a mesma intensidade.

A questão do desmonte sindical também é abordada por Rafaela Sardinha (2013), que analisa documentos relativos à experiência pernambucana. A autora encontrou uma afirmação de proponentes das OSs apontando que professores/as sindicalizados/as fariam greves e protestos, não estariam abertos/as a posições dissidentes e seriam avessos/as a inovações. Tal entendimento reforça uma possível orientação, por parte da gestão escolar, para a priorização da contratação de funcionários/as não vinculados/as a organizações sindicais. A pesquisadora também menciona a contratação de profissionais com ‘notório saber’, mas sem formação em licenciatura, como uma possível estratégia para enfraquecer a luta sindical. Tal prática pode instaurar um processo de caráter demagógico, vinculado à suposta autonomia das escolas para selecionar, contratar e demitir professores/as, o que na realidade funcionaria como um mecanismo inibidor de greves.

Em consonância, Veralúcia Pinheiro, Ged Guimarães (2018), Maria Mundim e Luelí Silva (2019) resgataram falas do governador de Goiás defendendo as OSs como forma de lidar com os “malefícios do sindicalismo” e da “estabilidade no serviço público” (MUNDIM & SILVA, 2019, p. 112), em evento com líderes empresariais na Bahia, no dia 17 de novembro de 2015. Segundo as autoras, as OSs poderiam servir, enquanto formato organizacional, para desmobilizar a luta sindical de professores/as por melhores condições de trabalho.

Responsabilização docente, acúmulo de atribuições e intensificação do trabalho

Barros (2020) destaca que a tendência dos modelos das OSs no Brasil é a de oferta de bonificações condicionadas ao alcance de metas e ao bom desempenho de funcionários/as. O fundamento dessa concepção está na ideia de que o baixo rendimento de alunos/as em avaliações externas estaria diretamente relacionado à falta de incentivo no serviço público, por se tratar de um emprego estável, e ao suposto baixo desempenho dos/das docentes (NAZARETH, 2019). Segundo análise de Braga (2013) nos documentos do programa de Pernambuco, o discurso sustentava que uma das vantagens do sistema avaliativo era tirar o/a professor/a da sua ‘zona de conforto’. Ao atrelar o desempenho à definição de indicadores de resultados e ao estabelecimento de dispositivos de avaliação, o

modelo de gestão das OSs institui uma política de responsabilização do/da servidor/a público/a, atribuindo-lhe a principal responsabilidade pelos resultados alcançados.

Na pesquisa de Silva (2015) e Braga (2013) sobre a experiência de Pernambuco, constatou-se que a remuneração era composta por três partes, associadas a um sistema de avaliação: o salário-base, uma gratificação de 125% sobre o salário-base por localização especial e uma gratificação de produtividade. Por meio dessa política, os/as docentes eram submetidos/as a intensas pressões, inclusive por parte de colegas de trabalho, para não se ausentarem, mesmo em casos de doença, sob o risco de perderem o bônus. Essa dinâmica gerava forte competitividade entre profissionais da educação (SILVA, 2015). Braga (2013) complementa que o desempenho negativo acarretava sanções para professores/as e gestores/as, como, por exemplo, o desligamento do programa. Tendo em vista que o/a professor/a era responsabilizado/a pelos resultados dos seus/suas alunos/as, exigia-se dedicação exclusiva, ao ponto de não ser permitida a solicitação de licença nos três primeiros anos.

Em consonância com essa política, o acúmulo de funções e a ampliação da carga horária de trabalho tornaram-se consequências para os/as docentes das escolas geridas pelas OSs. A pesquisa realizada por Emanuel Silva (2015) identificou que os/as professores/as selecionados/as executavam atividades relacionadas à formação e ao treinamento de outros/as profissionais, bem como à produção de material didático. Ademais, quem não se adaptava à nova rotina, mais rígida, era substituído/a. Além do acúmulo de atribuições, os/as docentes eram obrigados a aderir à plena disponibilidade para uma jornada ampliada, sem que fosse especificada a carga horária, conforme relato da diretora do Sindicato dos Representantes dos Trabalhadores da Educação de Pernambuco:

Você recebe uma gratificação que diferencia o seu salário dos demais; para uma categoria que tem salários aviltantes, isso se torna uma coisa sedutora, atraente. Eles vão para lá e descobrem que nessas escolas lhes é tirado até a última gota do seu sangue. As exigências não são poucas. Tem causado adoecimento dos trabalhadores. E tem até dificuldade na apresentação de atestado médico. Ninguém adoece por opção. A gente tem denúncia de dificuldade de apresentação de atestado médico (SILVA, 2015, p. 117-118).

Ao analisar documentos do projeto, Sardinha afirma que os/as docentes, além de trabalharem mais, estavam sobrecarregados/as de atribuições, o que evidencia a exploração da mão de obra por meio da expropriação do tempo e da imposição de uma carga de trabalho ampliada.

Diminuição da autonomia docente e entrave à gestão democrática

O modelo gerencialista presente nas OSs indica o uso constante de ferramentas tecnológicas, como planilhas, formulários, planejamento estratégico e planos de ação na rotina pedagógica (SILVA, 2015). Contudo, conforme constatou Sardinha (2013) ao analisar

documentos da Associação Pró Ensino de Excelência de Pernambuco – Procentro (PERNAMBUCO, 2004), o conjunto desses instrumentos objetiva ampliar o controle sobre a categoria docente. Em sua pesquisa, a autora registrou que, na visão dos/das idealizadores/as do projeto, os/as docentes só realizariam um bom trabalho se fossem avaliados/as constantemente e por um órgão externo.

Em consonância, Braga (2013) – que também analisou os documentos relacionados à experiência pernambucana do Procentro – destaca a criação de guias de aprendizagem que integravam o processo de avaliação de professores/as. Tais documentos e seus respectivos indicadores foram elaborados de forma unilateral, sem consulta à categoria docente. Observou-se, ainda, que até mesmo as aulas eram previamente elaboradas por meio de um instrumento denominado *Guia de Aprendizagem*, que explicitava o conteúdo a ser ensinado pelo/a docente.

No estado da Paraíba, cenário em que todas as escolas da rede estadual tiveram sua gestão administrativa entregue a duas OSs, Ana Araújo, Felipe Lima e Luiz Junior (2020) identificaram que os/as trabalhadores/as passaram a se submeter a uma fiscalização mais rigorosa e a um controle mais intenso, estando, portanto, sujeitos/as à intensificação da exploração de sua força de trabalho. Destaca-se também a ausência de autonomia pedagógica no programa elaborado no contexto das OSs no estado de Goiás (GOIÁS, 2015). Constatou-se que a autonomia pedagógica ficou restrita à Seduce-GO, que era responsável pela formulação das políticas pedagógicas da rede (NAZARETH, 2019).

Já Fernanda Oliveira (2018) constatou que os planos pedagógicos e administrativos eram elaborados sem a participação da comunidade escolar, prática que contraria os princípios da gestão democrática previstos na Constituição Federal, no artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, artigo 3º, inciso VIII; e no artigo 14 da LDB (BRASIL, 1996), os quais tratam da participação dos/das profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da participação da comunidade escolar nos conselhos.

Nesse mesmo sentido, Emanuel Silva (2015) constatou que na experiência do Procentro em Pernambuco, os/as gestores/as das escolas de referência foram escolhidos/as sem a participação de professores/as, estudantes, familiares e demais funcionários/as da escola, uma vez que o governo ignorou a comissão paritária que elaborava uma proposta de eleições diretas e impôs um decreto, resultando na nomeação de diretores/as sem vínculo com a comunidade, e que, possivelmente, não se viam comprometidos/as com ela, mas com quem os/as indicou.

No que se refere à experiência de Goiás, Nazareth destacou que a OS instituiu um/uma novo/a ator/atriz social no quadro de funcionários/as da escola: o/a diretor/a administrativo/a. O discurso utilizado para tanto apontava que diretores/as “não teriam mais que se preocupar se os canos estavam vazando, se a infiltração da parede iria estragar um computador, se a descarga da privada está funcionando” (NAZARETH, 2019, p. 56).

No entanto, a criação do cargo de diretor/a administrativo/a, não eleito/a, gerava um sombreamento das formas tradicionais de direção escolar, que eram legitimadas pela comunidade.

Por fim, merece destaque a análise de Estormovski (2017) sobre o projeto de lei de 2016 no Rio Grande do Sul. Observou-se, no PL 44/2016, que a gestão dos recursos financeiros, antes de responsabilidade da escola, passaria então a ser realizada por uma entidade externa (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Isso atenta contra os ideais democráticos, uma vez que as decisões sobre as prioridades de investimento, que deveriam ser discutidas com a comunidade escolar e os órgãos deliberativos na gestão democrática, passaram a ser delegadas à entidade externa. Além disso, como a proposta não exigia que a entidade tivesse envolvimento com o grupo, a diversidade da comunidade foi desconsiderada.

Portanto, se uma parte importante da gestão de uma escola passa a ser realizada por uma entidade que não faz parte do seu cotidiano e não conhece a diversidade da instituição, muito menos seus anseios, preocupações e sonhos, as peculiaridades da comunidade são menosprezadas, ao contrário do que a gestão democrática busca em sua construção (ESTORMOVSKI, 2017).

Discussão dos resultados

A partir da descrição das sete categorias geradas a posteriori, observou-se que a flexibilização do contrato de trabalho foi o tema que apareceu de forma mais recorrente nas investigações, explicitando diretamente as mudanças nas relações de trabalho por meio da alteração no tipo de vínculo empregatício, que passou a ser regido pela CLT, dispensando o concurso público e, conseqüentemente, acarretando a perda da estabilidade. Pesquisadores/as constataram, ainda, que o modelo das OSs não contempla a valorização salarial em seus projetos, tampouco garante o pagamento do piso ou prevê um plano de carreira. Esses dados estão em consonância com as investigações de Harris (2006), Edwards, Hall (2018), Pineda, Morales e Celis (2022), realizadas nos EUA e na Colômbia, indicando que, após a adesão às *charter schools*, a flexibilidade em relação ao emprego implicou na oferta de salários significativamente mais baixos.

O enfraquecimento dos sindicatos e da mobilização docente também foi consequência da flexibilização da contratação de professores/as via CLT. Os/As pesquisadores/as apontaram que a preferência por funcionários/as celetistas em detrimento de funcionários/as concursados/as constitui uma estratégia que tende a desmobilizar docentes. Esse modelo de gestão segue, portanto, a tendência neoliberal que transformou o mundo do trabalho, aprofundando, radicalizando e complexificando a fragmentação da classe trabalhadora, além de enfraquecer ainda mais o sindicalismo no Brasil.

Para suprir as demandas por melhores remunerações, alguns projetos utilizam a bonificação por alcance de metas e por desempenho. Na prática, essa bonificação não configura uma política de valorização salarial, pois é variável conforme os resultados alcançados, não sendo incorporada aos salários para fins de aposentadoria, por exemplo.

Ao mesmo tempo em que os/as professores/as são altamente responsabilizados/as pelos resultados obtidos pelas escolas em avaliações externas, destaca-se a existência de um sistema rígido de controles gerenciais, baseado em indicadores de desempenho de estudantes e professores/as. Somam-se a isso planos de ação com diretrizes para o trabalho docente, treinamentos para adequação à filosofia da instituição e constantes avaliações do trabalho.

O acúmulo de atribuições e o aumento da carga horária são apontados por pesquisadores/as como elementos relacionados à responsabilização. Os/As professores/as que trabalhavam em tempo integral realizavam serviços relacionados à formação e ao treinamento de outros/as profissionais, bem como à produção de material didático. Ocorreu também o aumento da carga horária para 40 horas semanais, com exigência de dedicação exclusiva e disponibilidade para jornada ampliada, algo também registrado por Edwards, Hall (2018), Pineda, Morales e Celis (2022) na Colômbia, após a adoção das OSs.

As pesquisas mostram, portanto, que o modelo das OSs tem representado uma diminuição da autonomia docente, com maior controle dos processos pedagógicos e a submissão dessas escolas aos interesses de agentes externos/as. Esse fenômeno se assemelha aos dados empíricos de Gawlik (2007) sobre as *charter schools* dos EUA, pois os/as docentes dessas instituições também apresentaram menos autonomia após a terceirização. Ademais, ainda que as OSs precisem apresentar um projeto pedagógico durante o processo de concorrência nos chamamentos públicos, esse projeto tem sido elaborado sem a participação e sem diálogo com a comunidade escolar. Esses são dois pontos abordados por pesquisadores/as como entraves à gestão democrática e também como fatores que podem contribuir para a precarização das condições de trabalho, pois criam uma atmosfera autoritária, de conflitos e tensões, em que as decisões são tomadas de forma verticalizada.

Por fim, embora a literatura nacional não tenha desenvolvido estudos específicos sobre o nível de satisfação docente nesse contexto, não seria surpreendente se eventuais resultados indicassem níveis de insatisfação semelhantes aos constatados por Roch e Sai (2017) nos EUA, diante da precarização do trabalho docente promovida por essas modalidades organizacionais.

Considerações finais

Observa-se nos trabalhos analisados a existência de tendências vinculadas à precarização do trabalho docente no modelo de gestão por organizações sociais. Os baixos salários e as jornadas exaustivas já eram uma realidade enfrentada pelos/as professores/as antes dos anos 1990, contudo, com o avanço das OSs, sustentadas no Brasil por setores da direita, esse cenário se intensificou.

Isso permite concluir que o modelo adotado confirma o que Giovanni Alves e Francisco Corsi (2002) definem como a tendência neoliberal que tem transformado o mundo do trabalho, aprofundando e complexificando a fragmentação da classe trabalhadora e instaurando uma crise no sindicalismo brasileiro. Apesar do aumento progressivo no número de propostas envolvendo OSs na educação, o que representa uma preocupação efetiva para as categorias docentes, é importante ressaltar também as formas de resistência.

Destaca-se que grande parte desses projetos não teve continuidade e foi encerrada ainda na fase inicial de implantação. Em Goiás, por exemplo, o projeto que abriu as portas para o neoconservadorismo foi recebido com grande resistência por parte de alunos/as e professores/as. O Ministério Público apresentou diversas denúncias de irregularidades e inconstitucionalidades relacionadas ao processo de chamamento público das OSs, o que desencadeou uma onda de manifestações e ocupações de escolas públicas no estado (MP-GO, 2016). Com a atuação dos movimentos sociais e do Ministério Público, todos os processos de chamamento público relacionados ao projeto do estado de Goiás foram vetados (ROSA, 2017). Um fato recente na luta de trabalhadores e trabalhadoras foi o bloqueio de um projeto de lei aprovado no município de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2018). Após um movimento de resistência que durou cinco anos, liderado por profissionais da educação, a proposta de contratar professores/as terceirizados/as sem acesso aos benefícios do serviço público não foi implementada (GEREMIAS, 2023).

De um lado, o avanço das ondas neoconservadoras no Brasil correspondeu a reações de grupos historicamente privilegiados, que viram parte de suas prerrogativas sendo ameaçada, especialmente com o aumento da distribuição de renda nos primeiros anos dos governos petistas. De outro lado, vive-se, histórica e dialeticamente, um momento oportuno para que os movimentos progressistas se reestruturem e ressurgam como contrapontos aos atuais retrocessos que afligem a maioria da população brasileira, que necessita de docentes com consciência de classe, em condições dignas de trabalho, para lutar por uma escola pública, socialmente referenciada, gratuita e verdadeiramente democrática.

Recebido em: 20/08/2024; Aprovado em: 18/06/2025.

Referências

- ALVES, Giovanni & CORSI, Francisco Luiz. Dossiê “Globalização”. *Revista de Sociologia e Política*, n. 19, 2002.
- APP SINDICATO. *Não são 200, “parceiro da escola” autoriza privatizar praticamente todas as escolas da rede estadual do Paraná*, 2024. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/nao-sao-200-parceiro-da-escola-autoriza-privatizar-praticamente-todas-as-escolas-da-rede-estadual-do-parana/>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- ARAÚJO, Ana.; LIMA, Felipe & JUNIOR, Luiz. A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. *Roteiro*, Joaçaba, v.45, e23370, 2020.
- BARROS, Renata. *A gestão da educação pública pelo terceiro setor: um diagnóstico da experiência da participação de organizações sociais na política pública de educação profissional em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Direito e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direito e Políticas Públicas – PPGDP, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.
- BENSON, Andrew. The paradox of charter schools: how charters get support despite poor performance. *Western Educational Researcher*, v.34, n.1, p.92-112, 2022.
- BORGES, Stella. Governo do Paraná pede prisão de presidente do sindicato de professores. *Uol Política*, 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/06/05/governo-do-pr-pede-prisao-de-presidente-do-sindicato-de-professores.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRAGA, Simone. *O Público e o privado na gestão da escola pública brasileira: um estudo sobre o Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1998.
- CAMPOS, Claudinei. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, p. 611-614, 2004.
- DARDOT, Pierre & LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EDWARDS, Brent & HALL, Stephanie. Neglected Issues: How Charter Schools Manage Teachers and Acquire Resources. *Teachers College Record*, v. 120, n.10, p.1-40, 2018.
- ESTORMOVSKI, Renata. A expansão das parcerias público-privadas na educação: proposições na rede estadual do Rio Grande do Sul. *Mosaico*, v. 16, n. 1, 2017.
- FARIA, Deyner. *Parcerias público-privadas em educação: as organizações sociais e a gestão das escolas públicas na educação básica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.
- FLORIANÓPOLIS. *Projeto de Lei nº 17.484, de 6 de abril de 2018*. Institui o Programa Creche e Saúde Já no âmbito do município de Florianópolis e dá outras providências. Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal, 2018.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. O fim da sociedade do trabalho e a não centralidade do trabalho na vida humana. In: FRIGOTTO, Gaudêncio: *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2011, 6 ed. p. 91-134.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.
- GAWLIK, Marytza. Beyond the charter schoolhouse door: Teacher-perceived autonomy. *Education and Urban Society*, v.39, n.4, p.524-53, 2007.
- GEREMIAS, Eduardo. *As organizações sociais na educação infantil em Florianópolis/SC (2018-2022): luta de classes e resistência à privatização*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.
- GOIÁS. *Despacho nº 596 de 2015*. PROCESSO Nº 201500006020341, quanto à transferência da gestão de unidades escolares da rede pública estadual a organizações sociais de educação, por meio da celebração de contratos de gestão – art. 6º, parágrafo único, da Lei estadual nº 15.503/05. Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2015.
- HARRIS, Debbi. Lowering the Bar or Moving the Target: A wage decomposition of Michigan's Charter and traditional public-school teachers. *Educational Administration Quarterly*, v.42, n.3, p.424-460, 2006.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Relatório OSCIP e OS. Perfil da Organização Social e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público em atividade no Brasil*. Brasília, DF/Rio de Janeiro: Ipea, 2020.
- JEYNES, William. A meta-analysis on the effects and contributions of public, public charter and religious schools on student outcomes. *Peabody Journal of Education*, v.87, p.305-335, 2012.
- JÚNIOR, Álvaro. Globalização. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga & AMABILE, Antônio Eduardo Noronha (Orgs.). *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- JUNQUEIRA, Bruna. Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo. *Revista Retratos da Escola*, v.16, n.36, p.853-872, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1655>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- LIMA, Iana & HYPOLITO, Álvaro. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, n. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- MARIN, Alda. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE GOIÁS (MP-GO). *Recomendação sobre a suspensão do edital 001/2016*. Goiânia, GO: MP-GO, 2016.
- MIRON, Gary & APPLGATE, Brooks. *Review of Multiple Choice: Charter School Performance in 15 States*. Education and the Public Interest Center, 2009.
- MUNDIM, Maria & SILVA, Lueli. Gerencialismo estatal e a relação público-privada na educação em Goiás. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 102-122, 2019.
- NAZARETH, Henrique. *Escolas charter e contratos de gestão na educação: um estudo do programa de contratos de gestão com organizações sociais na rede goiana de educação básica*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, out./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila.; DUARTE, Adriana & VIEIRA, Livia. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Fernanda. *O professor na mídia goiana: representação identitária docente no contexto de implantação das organizações sociais na educação do Estado de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, 2018.

PARANÁ. *Projeto de Lei n. 447, de 18 de junho de 2025*. Dispõe sobre a obrigatoriedade de estudo comparativo entre diferentes métodos construtivos de pavimentação urbana como condição para acesso a linhas de recursos estaduais. *Diário da Assembleia Legislativa do Paraná*, Curitiba, 2025.

PERNAMBUCO. *Lei n.º 12.588, de 21 de maio de 2004*. Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental, e dá outras providências. (Revogada pelo art. 11 da Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008.) Recife, PE: Governo do Estado de Pernambuco, 2004.

PERONI, Vera. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional, administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades*, Curitiba, n. 7, p. 139-160, 2009.

PINEDA, Pedro.; MORALES, Diego & CELIS, Jorge. School choice, institutional environments and precarisation of teacher's working conditions in not-for-profit charter schools. *British Journal of Sociology of Education*, v. 43, n. 2, p. 237-259, 2022.

PINHEIRO, Veralúcia & GUIMARÃES, Ged. A educação na sociedade da mercadoria: militarização e terceirização das escolas públicas no Estado de Goiás. *Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 253-268, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. *Projeto de Lei n.º 44/2016*. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais. Porto Alegre, RS: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2016.

ROCH, Christine & SAI, Na. Charter school teacher job satisfaction. *Educational Policy*, v. 31, n. 7, p. 951-991, 2017.

ROSA, Cristina. Juíza acolhe pedido do MP e suspende edital de chamamento de OSS para assumir gestão de escolas. *Ministério Público do Estado de Goiás*, 2017. Disponível em: <https://www.mpgop.mp.br/portal/noticia/juiza-acolhe-pedido-do-mp-e-suspende-edital-de-chamamento-de-oss-para-assumir-gestao-de-escolas>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SAMPAIO, Maria & MARIN, Alda. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203–1225, out./dez. 2004.

SARDINHA, Rafaela. *O Projeto Procento e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ariane. *Organizações sociais e educação: perfis e tendências em marcos legais nordestinos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2020.

SILVA, Ariane & TRIPODI, Zara. Organizações sociais e educação: perfis e tendências em marcos legais nordestinos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HxVX6dzZV3nj9zxxgj5Z8htD/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SILVA, Emanuel. *A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

SOUZA, Fábio & FLORES, Maria. Organização social de educação e seu financiamento: a nova panaceia para educação de Goiás? *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 3, p. 798-825, 2018.

SOUZA, Fábio & FLORES, Maria. Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: os recursos públicos em questão. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 11, n. 1, p. 217-229, 2017.

SOUZA, Marcela.; SILVA, Michelly & CARVALHO, Rachel. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, v. 8, p. 102-106, 2010.

TALENTO, Biaggio. Goiás vai terceirizar a educação após experiência em saúde. *A Tarde*, 17 nov. 2015. Disponível em: <https://atarde.com.br/politica/goias-vai-terceirizar-a-educacao-apos-experiencia-na-saude-737185>. Acesso em: 18 ago. 2024.