



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSEMARY MATTOS

**ANÁLISE DO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA NO PROGRAMA DE ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012-2018)**

CAMPINAS

2020

ROSEMARY MATTOS

**ANÁLISE DO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA NO PROGRAMA DE ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012-2018)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Selma Borghi Venco

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ROSEMARY MATTOS, E
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. SELMA BORGHI VENCO

CAMPINAS

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M436a Mattos, Rosemary, 1972-
Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018) / Rosemary Mattos. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Selma Borghi Venco.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Diretores de escolas. 2. Escolas de tempo integral. 3. Políticas Educacionais. 4. Gestão pública. I. Venco, Selma Borghi, 1964-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Analysis of the school's principal work in the Full-time Education Program of the São Paulo State

Palavras-chave em inglês:

School principal

Full-time education

Educational politics

Public management

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Selma Borghi Venco [Orientador]

Maria José Fernandes

Theresa Maria de Freitas Adrião

Teise de Oliveira Guaranha Garcia

Andreza Barbosa

Data de defesa: 20-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <http://orcid.org/0000-0001-0983-8140>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4424315851841721>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

ANÁLISE DO TRABALHO DO DIRETOR DE ESCOLA NO PROGRAMA DE ENSINO
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (2012-2018)

Autora: Rosemary Mattos

COMISSÃO JULGADORA:

Orientadora: Selma Borghi Venco
Profª Drª Andreza Barbosa
Profª Drª Maria José da Silva Fernandes
Profª Drª Theresa Maria de Freitas Adrião
Profª Drª Teise de Oliveira Guaranha Garcia

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

CAMPINAS

2020

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Eduardo
Que esta obra lhe inspire, sempre!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra Selma Borghi Venco pelo incentivo, apoio, carinho e incontáveis orientações durante o processo de construção desta tese, as quais contribuíram para minha formação, sobretudo como pesquisadora. À professora, meu respeito, carinho e admiração!

Ao meu amado filho Eduardo Henrique Corgos, companheiro dessa caminhada e apoio incondicional, principalmente nos momentos de ausência em que me dediquei, exclusivamente, a esta pesquisa.

À minha mãe Nicea e ao meu pai Osmar (*in memoriam*) que me deram a vida e me ensinaram a valorizá-la.

Aos meus irmãos Eduardo e Sidnei que sempre estiveram ao meu lado.

Ao Marcos Amaral que chegou ao final desta caminhada, pela amizade, carinho e companheirismo.

Às Profas. Dras. Andreza Barbosa e Theresa Maria de Freitas Adrião pela leitura cuidadosa e valiosas contribuições no Exame de Qualificação, bem como às Profas. Dras. Maria José da Silva Fernandes e Teise de Oliveira Guaranha Garci, que juntamente com as citadas participaram da banca de defesa com significativas reflexões e sugestões para a versão final desta.

Aos colegas do GREPPE, NETSS e aos Profs. Drs. Evaldo e Heloani pelos momentos de estudo e reflexão durante esta caminhada.

Às funcionárias da Secretaria da Pós-Graduação, especialmente, Nadir e Tassiane pela prontidão no suporte acadêmico.

Aos diretores e diretoras de escola da rede pública de ensino estadual que participaram da pesquisa com riquíssimas contribuições.

Às minhas amigas, Gilssara, Denise, Ana Lúcia, Cintia, Marcia Luciana e Lourdes com quem compartilhei as angústias e os momentos de satisfação durante o curso.

À Liura, minha eterna gratidão!

À Gleicy e Renata pela contribuição imensa na formatação desta tese!

Por fim, agradeço à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEDUC pelo financiamento desta pesquisa por meio do Programa Bolsa Mestrado/Doutorado.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período compreendido entre 2012-2018, visando cotejar as atribuições legalmente imputadas e o trabalho efetivamente realizado. Tomou-se como hipóteses que as alterações na política educacional da SEE/SP acompanham o movimento praticado em âmbito federal, coadunadas à Reforma do Estado Brasileiro, sob a égide dos Organismos internacionais, os quais aperfeiçoaram o gerencialismo no interior das escolas; e o PEI aprofunda a adoção da lógica gerencial do setor privado na educação paulista, por meio da adoção de novos mecanismos de controle do trabalho e do comportamento dos profissionais que nele atuam. A pesquisa, de caráter qualitativo, analisou a legislação e os documentos oficiais atinentes ao cargo de diretor de escola regular e do referido Programa, bem como entrevistou diretores das escolas regulares e participantes do PEI, com vistas a analisar as diferenciações entre o trabalho realizado entre ambas. Constata-se ser a Nova Gestão pública o sustentáculo ideológico do Programa, pois privilegia a performatividade e a meritocracia e implementa novas e amplas estratégias gerenciais no contexto escolar - a exemplo da avaliação 360º graus - e, assim, reconfigura: a estrutura e o funcionamento da escola, o trabalho dos profissionais da educação, em particular o do diretor de escola, aqui analisado.

Palavras-chave: Diretor de Escola; Programa de Ensino Integral; Política Educacional; Nova Gestão Pública; Intensificação do Trabalho.

ABSTRACT

The research aims to analyze the work of the school principal in the Full-time Education Program - FEP of the State Secretary of Education of São Paulo in the period between 2012-2018, in order to compare what is legally assigned and the work effectively accomplished. The guiding hypotheses of the research are based on the assumption that: Changes in the educational policy of SSE / SP accompany the movement practiced in federal level, in line with the Reform of the Brazilian State, under the aegis of the international organizations, which improved managerialism within the schools; the FEP deepens the adoption of the managerial logic of the private sector in São Paulo education, through new mechanisms for controlling the work and behavior of professionals who act on it. The research, of qualitative character, analyzed the legislation and the official documents pertaining to the role of the school principal and the Program, as well as interviewed regular school's principals and participants of the FEP, with a view to apprehending the differentiations of the work done between both. It turns out that the New public management is the ideologic support of the program, privileging both the performativity and meritocracy, implementing new and wide management strategies in the school context - such as 360° evaluation – and thus, reconfiguring: the school's structure and operation, and the work of the education professionals, in particular the school's principal, here analyzed.

Key-words: school principal; full-time education program; educational politics; new public management; intensification of work.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Tese sobre o PEI da SEE/SP.....	26
Quadro 2 - Relação de governadores e secretários da educação do Estado de São Paulo (1995-2018).	41
Quadro 3 - Implantação do Gestão em Foco –MMR em (nºs abs).	62
Quadro 4 - Comparativos entre as Portarias MEC - nº 1.145, de 10/10/2016 e nº 727 de 13/06/2017.72	
Quadro 5 - Instrumentos de gestão do PEI.	80
Quadro 6 - Características do PEI e do Taylorismo.....	84
Quadro 7 - Atividades do PEI e respectivos responsáveis.....	92
Quadro 8 - Competências avaliadas e comportamento esperado no processo de seleção dos professores e diretores no PEI.	96
Quadro 9 - Avaliação 360° - os avaliadores,.....	102
Quadro 10 - Competências e macroindicadores da avaliação 360°.....	102
Quadro 11 - Quadrante das avaliações de resultados e 360°.....	104
Quadro 12 - Indicação dos quadrantes.....	105
Quadro 13 - Síntese das etapas do processo de Avaliação de Desempenho.....	106
Quadro 14 - Características do processo de seleção de diretores das escolas das redes estaduais de ensino público – Brasil.....	113
Quadro 15 - Formas de seleção de diretores das escolas da rede municipal – Brasil.	114
Quadro 16 - Relação da legislação normatizadora do cargo diretor de escola, SEE/SP.....	115
Quadro 17 - Concursos realizados para o cargo de diretor de escola: 1998-2018.....	121
Quadro 18 - Dimensões da atuação do diretor de escola e o que é esperado deste profissional.....	123
Quadro 19 - Relação da legislação normatizadora da carreira do cargo diretor de escola, SEE/SP..	129
Quadro 20 - Lei Complementar n. 1097/2009 alterada pela Lei Complementar 1.143/2011, Artigo 22	130
Quadro 21 - Competências e perfil estabelecidos ao diretor.....	136
Quadro 22 - Cursos oferecidos aos diretores de escola (2000-2018).....	150
Quadro 23 - Cursos ofertados aos diretores e professores do PEI.	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados do Brasil no PISA (Leitura) e Média da OCDE (2000-2018) (n°abs).....	51
Gráfico 2 - Resultados do Brasil no PISA (Matemática) e Média da OCDE (2000-2018) (n°abs).....	51
Gráfico 3 - Resultados do Brasil no PISA (Ciências) e Média da OCDE (2000-2018) (n°abs).....	52
Gráfico 4 - Evolução do número de escolas inseridas no PEI - 2012 a 2018 (n° abs).....	69
Gráfico 5 - Distribuição média de diretores designados, por região: 2008-2018 (%).....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da SEE/SP após a reestruturação.....	60
Figura 2 - Passos do Método de Melhoria de Resultados.....	63
Figura 3 - Distribuição espacial dos grupos de vulnerabilidade juvenil no município de São Paulo, 2000.....	74
Figura 4 - Fluxograma PDCA.....	79
Figura 6 - Organograma da escola PEI: Funções e atribuições.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de servidores da SEE/SP, junho,2019 (nºabs).	24
Tabela 2 - Distribuição de suporte pedagógico da SEE/SP, junho 2019 (nºabs).	24
Tabela 3 - Diretores efetivos e designados (2008-2018).....	25
Tabela 4 - Diretores das escolas regulares.	27
Tabela 5 - Diretores das escolas do Programa Ensino Integral.	28
Tabela 6 - Características dos municípios com escolas PEI – Região Metropolitana de Campinas (2017).....	30
Tabela 7 - Quantidade de escolas x escola PEI por município da RMC, ano 2018	30
Tabela 8 - Resultados e metas projetadas para a educação básica (nºabs).	48
Tabela 9 - Abrangência do PEI 2012-2018, por inserção anual de Diretorias de Ensino, municípios e escolas (nºabs.).....	69
Tabela 10 - Pontuação referente à assiduidade nos últimos três anos (data base 30/06 do ano da inscrição).	97
Tabela 11 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2011.....	132
Tabela 12 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/03/2012.....	132
Tabela 13 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2012.....	133
Tabela 14 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2013.....	133
Tabela 15 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2014.....	133
Tabela 16 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas – 2018.....	133

LISTA DE SIGLAS

AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAF – Ciclo de Acompanhamento e Formação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETI – Escola de Tempo Integral

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MARE – Ministério de Administração e Reforma do Estado

MBA – *Master of Business Administration*

MEC – Ministério da Educação

MMR – Método de Melhoria de Resultados

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OS – Organização Social

OSCIP – Organização da Sociedade Civil e do Interesse Público

PCA – Professor Coordenador de Área

PCG – Professor Coordenador Geral

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PDCA – *Plan – do- check- act*

PEAS – Pesquisa de Entidades de Assistência Social Privadas

PEI – Programa de Ensino Integral

PFL – Partido da Frente Liberal (Democratas)

PIAF – Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PQE – Programa de Qualidade na Escola

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PV – Projeto de Vida

RDPI – Regime de Dedicção Plena e Integral

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SED – Secretaria Escolar Digital

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SPAR – Situação, papel, ação e resultado

UE – Unidade Escolar

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Apresentação	17
Introdução	19
CAPÍTULO I.....	32
A POLÍTICA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SP NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1995-2018): QUAL O FIO CONDUTOR?	32
1.1 O contexto da reforma do Estado brasileiro: a nova gestão pública	32
1.2 A Nova Gestão Pública no Brasil.....	34
1.3 Os pressupostos da nova gestão pública aplicados na política educacional.....	38
1.4 As políticas educacionais no estado de São Paulo (1995-2018).	40
1.4.1 A política educacional no governo Mário Covas (1995-1999) e (1999-2001).....	42
1.4.2 Governo Geraldo Alckmin (2001-2002) e (2003-2006)	53
1.4.3 Governo José Serra (2007-2010).....	55
1.4.4 Governo Geraldo Alckmin (2011-2014) e (2015 -2018)	59
CAPÍTULO 2	66
A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NA SEE/SP	66
2.1 O Programa de Ensino integral – PEI	66
2.2 A implantação do PEI na SEE/SP	68
2.3 Seleção e implantação das escolas para o PEI.....	73
2.4 Modelos de Gestão e Pedagógico.....	76
2.5 Modelo de Gestão.....	77
2.6 Modelo Pedagógico: a lógica das competências e habilidades na formação dos alunos.....	85
2.7 Metodologias do modelo pedagógico.....	86
2.7.1 Projeto de Vida (PV)	86
2.7.2 Acolhimento	86
2.7.3 Clubes juvenis	87
2.7.4 Disciplinas eletivas.....	88
2.7.5 Nivelamento	88
2.7.6 Protagonismo juvenil.....	89
2.7.7 Líderes de turma.....	90
2.7.8 Tutoria	90
2.7.9 Orientações para estudos	91
2.7.10 Atividades Experimentais e pré - iniciação científica	92
2.7.11 Formação dos professores e diretores: Imersão no PEI.....	100
2.7.12 Avaliação de resultados e desempenho profissional (avaliação 360º)	101
CAPÍTULO 3	108

A GESTÃO ESCOLAR NA SEE/SP: ARTICULAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL BRASILEIRA	108
3.1 A configuração do trabalho do diretor na SEE/SP	115
3.2 Ingresso no cargo de diretor na SEE/SP	121
3.3. Os requisitos para ingresso no cargo	124
3.4 Gestão por resultados	125
3.5 Plano de Carreira.....	129
3.5 Remuneração.....	132
CAPÍTULO 4.....	135
ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR DE ESCOLA NO PEI: AS LEGISLAÇÕES O E O CONTEXTO ESCOLAR.....	135
4.1 Contratação do Diretor de Escola no PEI.....	135
4.2 Atribuições do cargo de diretor no PEI.....	138
4.3 Avaliação de desempenho do Diretor	144
4.4 As Condições de Trabalho do Diretor	147
4.5 Cursos ofertados pela Escola de Formação da SEE/SP: formatação do diretor de escola na lógica gerencialista?.....	148
Considerações Finais.....	153
Referências	158
APÊNDICES.....	166

Apresentação

A presente pesquisa, foi impulsionada pelas inquietações em relação a implantação das políticas públicas educacionais do estado de São Paulo no contexto escolar, as quais emergiram no decorrer das minhas trajetórias profissional e acadêmica, especialmente.

A minha formação inicia-se com o curso de magistério, realizado em uma escola pública da rede de ensino estadual (1988-1991). Posteriormente, cursei Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1993-1996), pós-graduação *lato sensu* em gestão educacional oferecido pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (2005-2006). No período de 2010-2012, cursei o mestrado em educação na Universidade Metodista de Piracicaba, sob a orientação da Profª Drª Selma Borghi Venco, com objetivo de compreender a construção desta política, assim como o trabalho docente, assim desenvolvi a pesquisa intitulada: “A política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente. A dissertação focalizou as relações de trabalho docente, bem como as condições em que este se desenvolve no interior das escolas e buscou debater a percepção do docente sobre seu próprio trabalho tendo como cenário a política educacional da SEE/SP. Como resultado, constatou-se a presença de tensão cotidiana decorrente das medidas instituídas por esta política, a qual articula formas precárias de contratação de professores, normatizações pedagógicas relacionadas ao sistema de avaliação institucional e condições de trabalho degradadas.

Notadamente, esta pesquisa trouxe importantes contribuições na minha atuação profissional, assim como para minha formação enquanto pesquisadora, alavancando o desejo de aprofundar as análises no campo da política educacional da SEE/SP, agora no curso de doutorado, iniciado em 2014 na Universidade Estadual de Campinas, na linha de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE com foco no trabalho do diretor de escola do Programa Ensino Integral da Secretaria de Estado de Educação sob a orientação da professora Drª Selma Borghi Venco.

Trajetória profissional

Iniciei na docência, na rede pública de ensino do estado de São Paulo em 1991, como estagiária durante o curso de magistério. Nesta rede, fui professora temporária dos anos iniciais (ciclo I) por dez anos, visto que durante esse período não houve concurso para professor deste

segmento, o qual veio a ocorrer somente em 2005. Ingressei como diretora de escola efetiva em 2002 aprovada por concurso público para diretores da SEE/SP. Assim, trabalhei neste cargo até o início de 2017 quando optei por ter a experiência em trabalhar na supervisão de ensino, visto que sempre tive como objetivo profissional seguir a carreira no magistério público estadual. Dessa forma, são 29 anos de dedicação ao ensino público paulista, dos quais tive muitas experiências, aprendizados com os colegas de trabalho e pude contribuir com a educação, sobretudo com os conhecimentos decorrentes dos estudos que venho realizando na minha trajetória acadêmica.

Introdução

As transformações políticas e econômicas do sistema capitalista em âmbito mundial, especialmente a partir da segunda metade do século XX, impulsionaram a revisão do papel do Estado inicialmente nos países industrializados como a Inglaterra, Estados Unidos e Japão em prol do desenvolvimento econômico, ou seja, com vistas à expansão dos mercados e acumulação de capital. Diante disso, o capitalismo à luz dos princípios do neoliberalismo passa por uma nova configuração forjando a vida social tanto no plano econômico como em todas as suas dimensões, constituindo-se em tendência hegemônica e conservadora. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que seguem o caminho da “modernidade”. Com base em Dardot e Laval (2016) compreende-se que essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, íntima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais, segundo o modelo de mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

Neste contexto, o processo de trabalho passa por modificações demandando novas exigências ao trabalhador e, conseqüentemente da escola pública, em especial, a educação básica, a qual tem sido utilizada como instrumento para atender às demandas do capital, por meio das políticas educacionais, como veremos adiante. Essas têm alterado as configurações nas relações sociais e nas formas de trabalho.

Constata-se com base em Harvey (1993) que até meados dos anos 1970 a organização do trabalho foi fortemente marcada pelo fordismo, cuja racionalidade, rigidez e controle do tempo incidiram na exploração e intensificação do trabalho com vistas ao aumento da produção e, conseqüentemente, do consumo e aumento dos lucros. Diante disso, o sistema capitalista busca novas formas de organização com vistas a aumentar a produtividade. O autor analisa que uma outra configuração do sistema capitalista visou romper com a organização do trabalho nos moldes fordistas marcados pela rigidez, e passa a estabelecer a flexibilidade na organização e nas relações do trabalho, com amplo apoio legal, particularmente na (des) regulamentação das leis trabalhistas e ampliação de formas de contratação menos protegidas, a exemplo da terceirização. Neste sentido, o sistema capitalista demanda novas características do trabalhador, dentre as quais a capacidade de realizar várias atividades simultaneamente, com vistas a ampliar o processo de acumulação. Exige-se, portanto, um indivíduo flexível, com capacidade de resolução de problemas, que trabalhe em equipe e tenha bom relacionamento interpessoal, posto

que as metas de produtividade são estabelecidas tanto individual como coletivamente. Ou seja, nesta perspectiva exige-se um indivíduo resiliente.

Diante deste movimento do sistema capitalista o papel do Estado passa a ser revisto, uma vez que as crises geram um processo de diminuição na arrecadação e conseqüentemente compromete o investimento nos setores sociais como saúde, educação, segurança, cultura e transporte. A opção política nesse momento é, segundo Laval (2004) uma adequação à economia.

Neste contexto e frente às demandas formais estabelecidas pelos órgãos multilaterais (UNESCO, Banco Mundial, FMI, entre outros), advindas da Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, ocorreram mudanças na política educacional brasileira, pois, na perspectiva de tais órgãos, a educação nos países da América Latina apresentava-se ineficiente, uma vez que revelava alto índice de evasão, repetência e analfabetismo, comprometendo assim, nesta concepção, os desafios da sociedade contemporânea (OLIVEIRA, 2004).

De acordo com Shiroma (2007), tais países assumiram, nessa oportunidade, acordos com os referidos órgãos que estabeleciam o cumprimento de metas e o desenvolvimento de políticas educacionais com foco no ensino fundamental vislumbrando, assim, equacionar este problema.

Para Noronha (2006), as diretrizes advindas desta Conferência visavam o desenvolvimento econômico associando-se aos princípios mercadológicos, focando a *aprendizagem nas necessidades básicas* por meio de um discurso de que estes se tornariam mais competitivos e eficientes no contexto da mundialização, promovendo desta forma a equidade social.

Notadamente, tais transformações desencadearam desdobramentos para a educação, dentre os quais, destacam-se as mudanças nas políticas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, as quais resultaram, segundo Carvalho (2009, p.1148) *na nova reforma de gerenciamento, que redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares*.

A partir de então segundo Oliveira (2004), os países da América Latina passaram a investir em reformas educacionais, com vistas a priorizar a educação básica, as quais deveriam ser implementadas rapidamente nos sistemas de ensino, sem, contudo, aumentar os investimentos na mesma proporção em diálogo profícuo com as proposições dos órgãos multilaterais.

Assim, o estado de São Paulo, em conformação com as políticas educacionais em nível federal, tem (re) elaborado as políticas educacionais orientadas pela racionalidade econômica,

especialmente por meio das recomendações advindas dos órgãos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, apoiando-se em um sistema de avaliação, de caráter quantitativo, que amplia os procedimentos relativos ao controle do trabalho dos profissionais posto que mensura índices de produtividade e, a partir dos resultados, reconfigura as formas de gestão, conforme Oliveira (2004) privilegiando a performatividade e a meritocracia que de acordo com Ball (2005, p.543,544), é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.

A década de 1990, constitui-se em marco histórico na política educacional do estado de São Paulo, período em que se iniciou uma sequência de alterações sintonizadas com as políticas educacionais federais, simbolizadas pela Escola de Cara Nova, iniciada em 1995, assim tais políticas acompanharam o projeto de desenvolvimento nacional, cujo foco era a integração do país ao projeto de internacionalização da economia com o suporte político e financeiro dos órgãos multilaterais (SOUZA, 2002).

O período das mudanças nas políticas educacionais converge com as novas configurações do setor produtivo, e especificamente a tendência da gestão escolar imprime a lógica da *Nova Gestão Pública*, instituída via governo federal pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira por meio do Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado - MARE.

Para Hypólito (2008) a Nova Gestão Pública reflete o processo de reestruturação produtiva iniciada em meados de 1970, fazendo emergir um novo gerencialismo no setor público fundamentado no setor privado, o qual se ancora, dentre outros, na redução dos gastos públicos por meio da busca pela eficiência dos setores burocráticos, focalizando os resultados e a meritocracia.

Nesta lógica:

(...) a NGP se instala como inovação, criticando a burocratização dos Estados de Bem-Estar Social mesmo onde não se chegou a vivê-lo de fato, como na região latino-americana, promovendo ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões, à rigidez das estruturas governamentais, o que encontra muita acolhida junto à opinião pública. O funcionalismo passa a ser altamente criticado como ineficiente e pouco comprometido, o que o coloca no centro dos ataques ao modelo de organização estatal (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p.711).

Terto e Pereira (2011), ao discutirem as novas tendências da gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira apontam a transferência da lógica do modelo empresarial de gestão para o sistema educacional, em que o foco passa a ser

o desempenho por meio de indicadores e o estabelecimento de metas, tendo como estratégia a responsabilização de diretores e docentes quanto aos resultados educacionais.

Vale ressaltar, que o estado de São Paulo, desde 1995 é governado pelo mesmo partido político, o Social Democracia Brasileira – PSDB, cuja opção política apoia-se nos princípios do neoliberalismo, o qual segundo Morais (1997), se configura como um pensamento de caráter ideológico de um determinado grupo que elabora políticas com vistas a atender a demandas do capital que se inscreve em outro momento histórico, a partir de meados de 1970 disseminando-se mundialmente. Assim, à luz da ideologia do PSDB, no período de 1995 a 2018 vários secretários passaram pela pasta da Secretaria¹ SEE/SP e procuraram deixar sua marca implementando mudanças que, antes mesmo de serem discutidas e avaliadas, foram substituídas por outras, negligenciando-se continuamente a escola e seus sujeitos (MATTOS, 2012).

Estudos, a exemplo de Paro (2018, p. 763) têm se referido ao uso dos termos gestor e diretor, gestão e administração como sinônimos, ressaltando que independente da palavra, de forma geral, consiste na:

mediação para a realização de fins e de uma concepção de política como convivência (conflituosa ou não) entre sujeitos, e tendo presente o caráter necessariamente democrático da educação para a formação de personalidades humano-históricas. (PARO, 2018, p.763)

Opta-se, nesta pesquisa, o uso do vocábulo diretor de escola em referência à denominação do cargo utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEE/SP, o qual é expresso nas leis, resoluções, decretos e comunicados. Entretanto, cabe pontuar que nos documentos orientadores do trabalho do diretor de escola, assim como nos cursos de formação ofertados pela SEE/SP, via Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos profissionais da educação do estado de São Paulo – Paulo Renato de Souza, emprega-se gestor, a exemplo do documento Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP (2019, p.10) em que as formações tem o objetivo de:

- a) Desenvolver e fortalecer as competências e habilidades de liderança para que possam gerir projetos; b) Instrumentalizar os gestores para melhor desempenho de sua liderança a partir de formações para o uso de ferramentas de gestão e de planejamento, entre outras que poderão auxiliar no desempenho de suas funções; c) Qualificar os gestores para gerir pessoas e equipes, possibilitando uma gestão democrática e participativa,

¹ A despeito da alteração exarada na Resolução SE 18 de 02/05/2019, em 2019, que altera a denominação da Secretaria de Estado da Educação de acordo com a Resolução 80 de 12/12/2011 optou-se, na presente pesquisa, por utilizar as siglas vigentes no período da pesquisa (2012-2018).

tornando as entregas mais efetivas e produtivas; d) Promover um modelo formativo para o desenvolvimento de competências de liderança.

Para além da terminologia, pondera-se que as palavras são portadoras de ideologias e denota-se que a palavra gestor, oriunda do setor privado, confere um novo significado ao trabalho do diretor do Programa de Ensino Integral - PEI, o qual articula-se aos determinantes da Nova Gestão Pública como veremos ao longo da tese.

É neste contexto que a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o trabalho do diretor de escola desenvolvido no Programa de Ensino Integral –PEI da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período que compreende 2012-2018, de forma a cotejar as atribuições legais ao cargo e o trabalho efetivamente realizado. E como objetivos específicos visa apreender: a) a política do PEI implementada a partir de 2012; b) a configuração do trabalho do diretor no contexto do PEI e, sobretudo a organização e as condições de trabalho; e, c) o perfil do diretor a partir dos cursos de formação ofertados pela SEE/SP.

As hipóteses orientadoras da pesquisa foram: a) as alterações na política educacional da SEE/SP acompanharam o movimento praticado em âmbito federal, coadunadas à Reforma do Estado Brasileiro, sob a égide dos Organismos internacionais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI, as quais aperfeiçoaram o gerencialismo no interior das escolas; b) o PEI aprofunda a adoção da lógica gerencial do setor privado na educação paulista, por meio de novos mecanismos, a exemplo das avaliações do desempenho dos profissionais do magistério, com foco comportamental e reconfigura a organização da escola e o trabalho dos profissionais do magistério que nele atuam; c) o trabalho do diretor do PEI é intensificado, em função das demandas do governo estadual por resultados educacionais e, sobretudo, para o cumprimento de metas estabelecidas previamente pela SEE, a qual redireciona suas ações em função das avaliações externas; e, d) o trabalho do diretor é pautado pelo modelo de gestão gerencial e reforçado pelos cursos de formação ofertados pela SEE.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo até 2019 é a maior rede de ensino do país e conta com 5.400 escolas distribuídas em 91 Diretorias de Ensino, com 15 polos regionais. Possui 3,7 milhões de alunos e 245.200 de profissionais do quadro do magistério, dos quais 139.900 são professores e 4.800 são diretores de escolas.²

² Informações sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo disponível em

Tabela 1 - Distribuição de servidores da SEE/SP, junho,2019 (n°abs).

Quadros S.E.E.	Quadro Permanente				Quadro Temporário			Total
	Efetivo	Categ. F	Estável	CLT	Temporário	Comissão	Designação	
QM	120.415	34.438	82	1	35.809	27	2.527	193.299
QAE	34.708	1.020	18	2	404	-	-	36.152
QSE	2.042	475	41	-	-	1.048	955	4.561
Total	157.165	35.933	141	3	36.213	1.075	3.482	234.012

Fonte: SEE/SP CGRH³

QM – Quadro do Magistério

QAE – Quadro de Apoio Escolar

QSE – Quadro de Serviços Escolares

Os diretores de escola equivalem, em princípio, ao número total de escolas, entretanto há escolas que não comportam o cargo de diretor de acordo com a Resolução SE 69, de 19/12/2016, por possuírem um número de até sete classes. Dessa forma, observa-se que há mais escolas do que diretores.

Tabela 2 - Distribuição de suporte pedagógico da SEE/SP, junho 2019 (n°abs).

Cargo/função	Quadro Permanente	Quadro Temporário		Total
	Efetivo	Nomeado	Designado	
Diretor de Escola ⁴	3.268	-	1.805	5.073
Supervisor de Ensino	906	-	658	1.564
Dirigente Regional de Ensino	-	27	64	91
Coordenador Pedagógico	1	-	-	1
Total	4.175		2.527	6.729

Fonte: SEE/SP, CGRH⁵

<https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/> ; Acesso em 13/10/2019. acesso em 13/09/2019.

³ Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2019/07/3.-Hist%C3%B3rico_Contingente_Suporte-Pedag%C3%B3gico_0619.pdf ; Acesso em: 13/09/2019.

⁵ Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2019/07/3.-Hist%C3%B3rico_Contingente_Suporte-Pedag%C3%B3gico_0619.pdf ; Acesso em: 13/09/2019.

Diretores efetivos são aqueles aprovados em concurso público de prova e títulos⁶ ocupantes do cargo em uma escola da SEE/SP; e os designados, são professores concursados afastados do cargo de origem para assumir a função de diretor, em decorrência de cargo vago ou por algum tipo de afastamento do diretor concursado, por exemplo, para tratamento da licença saúde. Vale dizer que a SEE/SP realizou o último concurso público para o cargo de diretor de escola em 2017, e o precedente em 2007. Apreende-se que, em consequência da não realização de concurso público para o cargo de diretor de escola, no período de dez anos, há um número crescente de designações para ocupação do cargo, resultando, especialmente de 2015 a 2017, uma média de 51% de escolas com diretores não concursados, conforme quadro abaixo:

Tabela 3 - Diretores efetivos e designados (2008-2018).

		EFETIVO	DESIGNADO	Total	% designados
2008		4.319	1.209	7536	16
2009		4.236	1.193	5.429	22
2010		4.058	1.268	5.326	24
2011		3.907	1.376	5.283	26
2012		3.583	1.752	5.335	33
2013		3.337	1.951	5.288	37
2014		3.060	2.116	5.176	41
2015		2.772	2.388	5.160	46
2016		2.544	2.664	5.208	51
2017		2.279	2.935	5.214	56
2018		3.227	1.824	5.051	36

Fonte: Sistema Integrado de Informação ao Cidadão – SIC/SP

No ano de 2008, observa-se um percentual menor de diretores designados o que pode ser justificado pelo ingresso destes decorrente do concurso público realizado em 2007, o qual volta a ocorrer somente em 2017 com ingresso de novos diretores em 2018, como veremos em item específico.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa de cunho qualitativo tem como perspectiva as transformações históricas nos aspectos políticos, sociais e econômicos, as quais são compreendidas como determinantes nas alterações das políticas educacionais.

⁶Os títulos considerados pela SEE/SP para fins de ingresso no serviço público estadual referem-se aos diplomas dos cursos de mestrado e doutorado em educação de acordo com Edital SE nº 01 /2017 - Abertura de Inscrições

A análise de documentos implica na investigação de como a ideologia, a lógica da racionalidade que fundamenta as reformas se articula com os interesses, valores e perspectivas dos sujeitos que elaboram e implementam as políticas educacionais em determinado contexto. (SHIROMA, et al, 2005).

Iniciou-se a pesquisa por um levantamento bibliográfico acerca da produção científica sobre o tema, a legislação educacional nacional e estadual e documentos e especialmente, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, buscando identificar a orientação política presente na concepção do trabalho do diretor.

Nos valem do banco de teses e dissertações da Capes, da Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD, além da Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBPAE), a fim de identificar pesquisas e demais referências produzidas por pesquisadores da área de política e gestão educacional.

Localizamos relevante quantidade de pesquisas sobre gestão educacional, entretanto sobre o trabalho do diretor de escola do PEI não houve registro. Trata-se de um programa iniciado em 2012 e, aventa-se, que as pesquisas sobre o tema podem estar em andamento. Entretanto, destacamos as pesquisas concluídas que analisam o Programa de Ensino Integral da SEE/SP.

Quadro 1 - Dissertações e Tese sobre o PEI da SEE/SP.

Barbosa, Rafael Conde	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)	<u>Tese de doutorado</u> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016
Pessente, Adriana Maria D'arezzo	A formação do professor protagonista no programa ensino integral do estado de São Paulo	<u>Dissertação de mestrado</u> Universidade Federal de São Carlos, 2016
Santos, Conceição Garcia Bispo dos	Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto	<u>Dissertação de mestrado</u> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017
Del Arco, Débora Boulos	A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios	<u>Dissertação de mestrado</u> Universidade Estadual Paulista, 2018
Valentim, Gustavo Antonio	Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças	<u>Dissertação de mestrado</u> Universidade Estadual Paulista, 2018

Cisi, Pedro Henrique Reato	A implementação do Programa de Ensino Integral em uma unidade do interior paulista.	<u>Dissertação de mestrado</u> Universidade Estadual Paulista, 2019
Barbosa, Mayara Letícia Calixto dos Santos	A avaliação 360º: percepções dos professores do Programa de Ensino Integral	Dissertação de mestrado Universidade Estadual Paulista, 2019

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações – BDTD
Elaboração própria

No que se refere às legislações federais a Assembleia Legislativa Nacional foi consultada, por meio do *site* do Planalto, e as legislações estaduais na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo –ALESP. Sobre os documentos do PEI e materiais que orientam o Programa foram consultados no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP e os não localizados foram solicitados à SEE/SP por meio do Sistema Integrado de Informação ao Cidadão – SIC.SP, assim como as informações referentes a quantidade de escolas inseridas no PEI.

Foram realizadas entrevistas no período de junho de 2017 a fevereiro de 2018, por meio de roteiro semiestruturado (vide apêndice 1) contemplando sete diretores que trabalham em escolas denominadas regulares, ou seja, aquelas que não foram contempladas com o PEI, e seis com os que atuam no PEI, as quais os relatos e análises perpassam por todo este texto. Assim, utilizamos letras e números quando nos referimos aos diretores e às escolas, a fim de preservar a identidade destes.

Tabela 4 - Diretores das escolas regulares.

Escola	Diretor	Efetivo/Não efetivo	Tempo de Magistério na SEE/SP	Tempo como Diretor de Escola
1	A	Efetivo	30	16
2	E	Efetivo	25	15
3	F	Não efetiva	21	04
4	G	Efetiva	25	15
5	L	Não efetiva	29	01
6	M	Efetiva	27	12
7	S	Efetiva	30	14

Fonte: Próprio autor

As entrevistas com os diretores das escolas regulares nos permitiram apreender as características do trabalho destes e cotejar com o trabalho dos diretores do PEI.

Tabela 5 - Diretores das escolas do Programa Ensino Integral.

Escola	Diretor	Efetivo/Não efetivo	Tempo de Magistério na SEE/SP (anos)	Tempo como Diretor de Escola (anos)	Tempo Diretor de Escola no PEI (anos)
8	C	Não efetivo	15	02	02
9	J	Efetivo	30	17	02
10	T	Efetivo	28	11	01
11	X	Não efetivo	25	07	04
12	N	Efetivo	25	08	02
13	P	Efetivo	30	14	05

Fonte: Próprio autor.

As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz do referencial teórico. Abordam de modo privilegiado as informações sobre o tema e possibilitam, também, a aproximação de um universo subjetivo dos entrevistados, ou seja, as representações e os significados que atribuem ao mundo do trabalho e de vida aos acontecimentos que relatam como fazendo parte da sua história (LALANDA, 1998, QUEIROZ, 1991). A quantidade de entrevistas realizadas foi determinada pelo ponto de saturação, conforme Bertaux (1997) constatou ao levantar histórias de vida entre os artesãos da panificação. Ou seja, após um determinado número de entrevistas os depoimentos passam a reportar aspectos coincidentes indicando, portanto, um processo de saturação das informações a serem obtidas. Neste sentido, de acordo com Duarte (2002, p.143):

Tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso as entrevistas precisam continuar sendo feitas.

O período delimitado na pesquisa restringe-se ao ano de implantação do PEI 2012 a 2018, visto que se encerrou um ciclo da política do governo.

O campo da pesquisa

A delimitação espacial da pesquisa volta-se à Região Metropolitana de Campinas (RMC) nos municípios em que há escolas da rede pública estadual de ensino inseridas no PEI e escolas regulares, quais sejam: Cosmópolis, Jaguariúna, Americana, Santa Bárbara D'Oeste, Sumaré, Hortolândia, Campinas, Indaiatuba, Itatiba e Paulínia perfazendo 33 escolas em um universo de 364 inseridas no PEI até 2018, pertencentes às seguintes diretorias de ensino: Campinas leste e Oeste, Sumaré, Americana, Limeira, Capivari, Jundiá.

Mapa 1 - Localização dos municípios pertencentes à Região Metropolitana Campinas as quais possuem escolas do PEI.



Fonte: SEE-SP. Elaboração própria

Tabela 6 - Características dos municípios com escolas PEI – Região Metropolitana de Campinas (2017)

Município	Território-Km²	População	IDH
Americana	133,912 km ²	210.638	0,811
Campinas	794,571 km ²	1.080.113	0,805
Cosmópolis	154,665 km ²	58.827	0,769
Hortolândia	64,416 km ²	192.692	0,756
Indaiatuba	311,545 km ²	201.619	0,788
Itatiba	322,276 km ²	101.471	0,778
Jaguariúna	141,391 km ²	44.311	0,784
Santa Bárbara d'Oeste	271,030 km ²	180.009	0,781
Sumaré	153,465 km ²	241.311	0,762

Fonte: IBGE – Elaboração própria

Vale destacar, que dentre os 645 municípios existentes no Estado de São Paulo há escolas do PEI em 124 deles até 2018.

Tabela 7 - Quantidade de escolas x escola PEI por município da RMC, ano 2018

Município	Diretoria de Ensino	Quantidade Escolas	Quantidade Escolas PEI	Total de escolas
Americana	Americana	38	04	42
Campinas	Campinas Leste	80	04	84
	Campinas Oeste	90	03	93
Cosmópolis	Limeira	04	01	05
Hortolândia	Sumaré	27	03	30
Indaiatuba	Capivari	18	04	22
Itatiba	Jundiaí	03	01	04
Jaguariúna	Campinas Leste	02	01	03
Paulínia	Sumaré	06	01	07
Santa Bárbara D'Oeste	Americana	27	07	34
Sumaré	Sumaré	34	04	38

Fonte: SEE/SP - Elaboração própria

As 33 escolas PEI dos municípios da RMC, foram contatadas por convite encaminhado aos diretores, via endereço eletrônico e, posteriormente, por telefone para agendamento das entrevistas. Tão logo receberam as mensagens, onze diretores retornaram, dez se colocando à disposição para participar e uma recusou-se.

Além dessas, outras sete entrevistas foram realizadas com diretores de escolas regulares, contatadas por telefone, a fim de apreender as atribuições do trabalho destes no contexto das escolas não participantes do Programa, para posteriormente cotejar as informações com as dos diretores que atuam no PEI.

Estrutura da tese

A tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, busca-se inscrever o objeto de estudo no contexto da Reforma do Estado Brasileiro, a partir de meados de 1995 e analisar os desdobramentos de tais medidas na política da Secretaria de Estado da Educação - SEE/SP no mesmo período. Resgata-se os programas e projetos que permaneceram e/ou foram aprimorados ao longo do período de 1995 a 2018, a fim de identificar qual projeto de educação vem sendo construído na SEE/SP e qual o fio condutor dessas políticas.

No segundo capítulo, focaliza-se a implantação do Programa de Ensino Integral da SEE/SP, iniciado em 2012 no contexto escolar e suas especificidades, o qual é parte de um conjunto de medidas instituídas pela SEE/SP a partir de 2011, por meio do Programa – Educação Compromisso de São Paulo. Inicia-se por uma apresentação geral da configuração do PEI visando demonstrar como esse programa vem se ampliando e se consolidando na rede pública de ensino do estado de São Paulo, desde a sua implantação.

Já no terceiro, analisou-se a configuração da gestão escolar da SEE/SP por meio da legislação que trata do perfil e das atribuições do trabalho do diretor de escola com vistas a cotejar em que medida esta se articula com os pressupostos da administração gerencial brasileira.

E, por fim, visou-se ponderar as atribuições do diretor de escola do Programa de Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo à luz da legislação que normatiza o trabalho deste profissional, assim como cotejar com as atividades do deste realizadas no cotidiano escola.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SP NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1995-2018): QUAL O FIO CONDUTOR?

Neste capítulo busca-se inscrever o objeto de estudo no contexto da Reforma do Estado Brasileiro, em 1995 e analisar os desdobramentos de tais medidas na política da Secretaria de Estado da Educação - SEE/SP no mesmo período. Visa-se resgatar os programas e projetos que permaneceram e/ou foram aprimorados ao longo do período de 1995 a 2018, a fim de identificar qual projeto de educação vem sendo construído na SEE/SP.

A hipótese para o capítulo é de que as alterações na política educacional da SEE/SP acompanharam o movimento praticado em âmbito federal, coadunado à Reforma do Estado Brasileiro, sob a égide dos Organismos internacionais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI, as quais aperfeiçoaram o gerencialismo no interior das escolas.

Neste sentido, intenciona-se analisar em que medida o diretor de escola da SEE/SP se constituiu, ou não, como ferramenta fundamental para implantação das políticas educacionais.

1.1 O contexto da reforma do Estado brasileiro: a nova gestão pública

No Brasil, a reforma do Estado perseguiu o modelo adotado pelos países centrais como Estados Unidos, Inglaterra, Holanda, Suécia, Austrália, Canadá, Nova Zelândia, as quais foram impulsionadas pela crise econômica mundial de 1970, cuja crise do petróleo desestabilizou o processo de crescimento econômico nos países industrializados, gerando uma profunda recessão e, optando pela revisão do papel do Estado enquanto provedor do bem-estar social, nas dimensões econômicas, administrativas e social. Outro fator, refere-se à propagação de suposta ineficácia do modelo burocrático marcado pela rigidez, racionalidade e legalidade (PAULA, 2005).

Nessa concepção, o discurso adotado foi a inadequação do Estado Burocrático, caracterizado pela morosidade e rigidez nos processos administrativos, tornou-se dissonante mediante uma conjuntura mundial que se delineava ao longo do século XX, sobretudo em virtude dos processos de globalização da economia, dos avanços das tecnologias da comunicação e informação, da expansão tecnológica e científica com demandas de um Estado moderno, flexível, eficiente e que estimulasse, principalmente, a competição internacional para

a ampliação do desenvolvimento econômico. Nessa lógica, os defensores do livre mercado passam a criticar a atuação do Estado que não mais correspondia ao grau de eficiência almejado para o novo contexto político, social e econômico exigido por um Estado moderno, flexível, eficiente e que estimulasse, principalmente, a competição no setor produtivo (HALL; GUNTER (2015); ABRUCIO, 1997).

Além disso, as despesas com direitos sociais garantidos pela lógica do Estado do Bem-Estar Social eram compreendidas por essa corrente do pensamento econômico como excessivas.

Mesmo o Brasil não tendo adotado a política do Bem-Estar-Social, o Estado foi reformado seguindo a tendência de parte dos países industrializados (VENCO; RIGOLON, 2012).

Em consequência dos fatores elencados acima, os Estados passaram por um processo de redefinição sob novas bases que, em seu conjunto, foram denominadas de Nova Gestão Pública em oposição ao Estado burocrático e do Bem-Estar Social tornando-se tendência hegemônica mundial com vistas a expansão do mercado (PAULA, 2005).

As reformas dos países centrais buscaram incorporar as características do setor privado e, para além disso, incorporá-lo na prestação de serviços à população. O discurso dos propositores da reforma era de que a administração deste segmento é eficiente e, portanto, sua lógica deveria ser transposta para setor público a fim de torná-lo moderno e eficiente, influenciando assim a opinião pública, a qual passou a apoiar e a defender o modelo de gestão privada como ideal para gestão pública (ABRUCIO,1997).

A Nova Gestão Pública tem como pressuposto que os serviços públicos e as políticas públicas devem pautar-se pela eficiência, eficácia e efetividade, reduzir custos e alcançar resultados previamente estabelecidos. Para isso buscam-se caminhos como a descentralização das ações, ampliação da parceria com o setor privado, privatização das estatais, regulação das atividades públicas conduzidas pelo setor privado (PAULA, 2005).

Neste sentido, as medidas administrativas e organizativas da NGP, orientaram-se por uma agenda que visa minimizar a atuação do Estado, especialmente, no que se refere à área social como saúde e educação, pela legalização do estabelecimento de parcerias público-privadas, especialmente com as Organizações Sociais (OSs) sob o discurso de tornar os serviços públicos eficientes. Além disso, Paes de Paula (2005) pontua que a descentralização, privatização das estatais e a incorporação dos mecanismos do setor privado no serviço público, têm perseguido o receituário do Consenso de Washington, por meio do movimento

internacional sob a égide dos organismos internacionais como o Banco Mundial – BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, sendo fortemente marcada pela articulação do movimento neoconservador.

Destaca-se que o modelo gerencial não descarta o Estado, mas, ao contrário, o faz necessário para atuar na fiscalização, regulação e planejamento, abrindo caminhos para a atuação da sociedade civil, via parcerias público privadas.

É com os fundamentos elencados que a reforma gerencial brasileira foi iniciada na década de 1990, a qual desencadeou profundas alterações políticas, econômicas e sociais.

O contexto brasileiro que antecede a reforma é marcado pela crise política decorrente do regime civil militar, seguido, na década de 1980, pelo processo de *impeachment* do primeiro presidente eleito diretamente pela população pós-ditadura, Fernando Collor de Mello, pela crise fiscal do Estado em decorrência, sobretudo da crise política.

De acordo com Bresser Pereira (1999), o Brasil passou por duas grandes reformas, a saber: a Burocrática, iniciada em 1936, fundamentada na crítica ao Estado patrimonialista⁷, marcado profundamente pelo nepotismo e clientelismo, e a Gerencial, iniciada em 1995, a qual passaremos a analisar⁸.

1.2 A Nova Gestão Pública no Brasil

No Brasil, a Reforma Gerencial ou Nova Gestão pública foi impulsionada, principalmente pelo processo de globalização da economia, pela crise fiscal do Estado brasileiro dos anos de 1980, pelo endividamento feito pelos governos militares acumulado pelas obras faraônicas, a exemplo da construção da Transamazônica e pela divulgação de uma crise do modelo burocrático.

Neste contexto é criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE tendo como ministro Luiz Carlos Bresser Pereira⁹ (1995-1998), no governo Fernando Henrique Cardoso, cujo objetivo centrou-se na Reforma na Administração Pública Brasileira.

⁷ Com a expansão do capitalismo, mais precisamente no capitalismo industrial houve a necessidade da separação entre mercado e Estado, público e privado, portanto, a administração patrimonial tornou-se um sistema obsoleto diante das transformações que vinham ocorrendo. Neste sentido, o Estado passa a operar a partir de uma administração racional-legal, ou seja, a administração burocrática. (PEREIRA, 1995)

⁸ Em 1967 houve uma tentativa de Reforma com vistas à descentralização e desburocratização do Estado, porém a reforma não ocorreu de fato. Para saber mais ver

<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf> acesso em 28/10/2016.

⁹ Biografia de Luiz Carlos Bresser Pereira ver <http://www.bresserpereira.org.br/curric/2.Biograf-2pag.pdf> acesso em 12/05/2016 e informações completas <http://www.bresserpereira.org.br/> acesso em 12/05/2016.

Frente ao novo cenário global, a reforma brasileira perseguiu as orientações provenientes do Consenso de Washington (1989)¹⁰, sob a égide do FMI e BM para os países periféricos, o qual vinculava as reformas à concessão de empréstimos e refinanciamento da dívida de países, ditos em desenvolvimento (PAULA, 2005).

Neste sentido, o modelo a ser implantado teve como objetivo orientar-se pela reforma gerencial ocorrida no Reino Unido com medidas que visavam:

a) ajuste estrutural do déficit público ;b) redução do tamanho do Estado c) privatização das estatais; d) abertura ao comércio internacional; e) fim das restrições ao capital externo; f) abertura financeira às instituições internacionais; g) desregulamentação da economia; h) reestruturação do sistema previdenciário; i) investimento em infraestrutura básica e; j) fiscalização dos gastos públicos (PAULA, 2005, p.113).

Ao perseguir tais orientações, o foco das reformas brasileiras centrou-se na reestruturação do aparelho do Estado, cujas bases foram apresentadas acima.

Bresser Pereira (1997), em conjunto com a equipe ministerial elaboraram um conjunto de publicações - Cadernos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE¹¹ -, nas quais detalharam o processo da reforma proposta para o Brasil, cujo objetivo central consistia em modernizar o Estado por meio de um Estado Social Liberal que garantisse os direitos sociais e que contribuísse, sobretudo para o ajuste fiscal.

Nas palavras de Paula, 2005, p.123.

A aliança social-liberal tem em vista um projeto baseado nas visões do desenvolvimento dependente e associado, que pretende fazer com que o país se desenvolva principalmente pela abertura de mercado e pela atração de investimentos externos. Dessa forma se articula com o discurso da globalização, com as propostas do consenso de Washington e com as tendências da terceira via.

A produção bibliográfica produzida pelo Ministério permite apreender que a redefinição do Estado Brasileiro, ao incorporar a lógica gerencialista se constituiu em atividades:

¹⁰ Após a reunião que resultou no Consenso de Washington (1989), de acordo com Paes de Paula, 2005, houve continuidade na orientação das reformas por meio de relatórios divulgados pelos organismos internacionais nos anos de 1991, 1994, 1997. (PAES DE PAULA, 2005)

¹¹ Para saber mais sobre a Reforma Gerencial do Estado Brasileiro ver <http://www.bresserpereira.org.br/recipient3.asp?cat=100> acesso em 28/10/2016.

a) **exclusivas do Estado**, ou seja, regulamentação, fomento, formulação de políticas públicas, fiscalização, legislação, realizadas por intermédio dos poderes executivo, legislativo judiciário e Ministério Público;

b) **não exclusivas do Estado**, compreendidas como serviços sociais prestados não somente pelo Estado como saúde e educação, mas também pela iniciativa privada e pelas parcerias público-privado; e,

c) **de produção de bens e serviços para o mercado** realizadas pelo Estado e empresas de economia mista de uma forma geral como limpeza, vigilância, transporte, manutenção etc., as quais têm os serviços prestados por meio de licitações de forma terceirizadas.

Logo, nesta concepção, o papel do Estado deveria restringir-se às atividades exclusivas, com mínima atuação nos setores sociais e nas atividades de produção de bens e serviços para o mercado. Para Bresser Pereira (*ibidem*) não haveria necessidade da existência de empresas estatais, visto que, a atividade econômica ficaria exclusivamente sob a responsabilidade da iniciativa privada e das parcerias público-privadas. Ao Estado, no que se refere às atividades não exclusivas, caberia o fomento e a regulação.

Neste sentido, os órgãos públicos com finalidades não exclusivas do Estado se tornariam públicos não estatais, por meio de um processo denominado de publicização, ou seja, o Estado firmaria contratos de gestão com Organizações Sociais - OSs e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs¹², denominadas de terceiro setor, além disso, repassaria recursos públicos.

Em consonância com Wanderley (2013, p.316 - 317):

A publicização compreende o conjunto de ações, individuais e coletivas, que se direcionam para a construção de institucionalidades. Ela implica a criação de espaços públicos e de processos que impregnem toda a sociedade, os quais são conduzidos pela correlação de forças políticas estabelecidas entre as classes e dos setores sociais estabelecendo novas formas de articulações entre o Estado e a sociedade civil. (...) o conceito de publicização tem significado normativo que remete ao interesse de todos e ao reconhecimento do direito de todos à participação na coisa pública o que interpela o Estado e a sociedade civil.

Segundo a Pesquisa de Entidades de Assistência Social Privadas sem fins Lucrativos - PEAS realizada pelo do IBGE (2014-2015), no Brasil existem 13.659 entidades. A pesquisa

¹² Sobre a legislação que trata das Organizações Sociais ver [Lei nº 9.637/98](#), e sobre Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs da OS ver [Lei Federal nº 9.790/99](#)

aponta que nestas instituições há funcionários cedidos pelas prefeituras e estados, estagiários, voluntários, prestadores de serviço e funcionários contratados.

Ainda, de acordo com a mesma pesquisa, as atividades não exclusivas do Estado amparadas na legislação, no que se refere aos trabalhadores, demonstram um processo de flexibilização nas relações de trabalho e precariedade nas formas de contratação, as quais têm reduzido e/ou suprimido direitos dos trabalhadores, prática coadunada às orientações da NGP.

Apreende-se que a Reforma Gerencial implementada no Brasil não excluiu o modelo burocrático, porém, este deixou de ser central e passou a articular-se ao gerencial.

Bresser Pereira (1997) pontua que a administração dos setores do Estado terá a seguinte organização:

- a) núcleo estratégico: administração híbrida, ou seja, modelos burocrático e gerencial;
- b) atividades exclusivas do Estado: administração gerencial;
- c) serviços não exclusivos (público não estatal): modelo gerencial; e,
- d) produção para o mercado: modelo gerencial.

Nas palavras de Bresser Pereira (2010, p. 01) o papel do Estado é:

(...) o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. A regulação e a intervenção continuam necessárias, na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura- uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir a nível mundial.

Nesse processo de implantação de políticas de cunho gerencial fundadas sob bases do neoliberalismo e dos imperativos do Consenso de Washington houve intensificação do processo de privatização das estatais¹³ (exemplo: EMBRATEL, TELEBRÁS, Vale do Rio doce, dentre outras), alteração na legislação trabalhista por meio da flexibilização, ampliação do processo de terceirização, precarização nas relações de trabalho, aumento do desemprego.

Capobianco, et al (2013) ao analisarem as Reformas Administrativas, fundamentam que a condição *sine qua non* era focalizar os contextos político, social, econômico e cultural do país que se propõe a realizar a reforma. Ou seja, segundo os autores, introduzir o modelo de reforma administrativa de um país com realidade distinta se torna complexo, visto que os resultados esperados dificilmente poderão ser os mesmos, uma vez que as bases, especialmente culturais não são as mesmas.

¹³ Lei 9.491 de 09/09/1997 altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências, criado em 1990.

Para Paula (2005) a NGP, apresenta limites, haja vista que as demandas do setor público não convergem com o setor privado, pois o primeiro requer uma administração via uma concepção sociopolítica e o segundo econômico-financeira. A exemplo dos países da América Latina, como no caso do Brasil.

Delineamos anteriormente a origem e os princípios da NGP, considerando o contexto político e econômico e sua relação com a reforma gerencial brasileira. Passamos a analisar as principais alterações na política pública educacional brasileira coadunadas aos pressupostos da NGP.

A reforma gerencial brasileira desencadeou alterações significativas nas políticas da educação pública, as quais passaram a incorporar os pressupostos da NGP como veremos a seguir.

1.3 Os pressupostos da nova gestão pública aplicados na política educacional

O contexto de dependência econômica dos países latino americanos associado à onda denominada globalização consolidou os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, à condição de credores e mais do que isso de “vendedores de ideias”. Além de empréstimos financeiros o Banco Mundial nesse período teve um papel de propagador ideológico de ideais dos países centrais reafirmando sua posição (CORAGGIO, 2009).

Sob tais orientações, a política educacional brasileira, a partir da segunda metade da década de 1990, passa por alterações coadunadas à conjuntura mundial, as quais incorporaram as orientações gerais da Nova Gestão Pública, como visto adotada no governo Fernando Henrique Cardoso. Aponta-se como marco histórico, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, organizada e financiada pela Organização das Nações Unidas – UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF, e Banco Mundial, na qual houve a definição de diretrizes para os países com alto índice de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), bem como demais países da América Latina e Caribe, com proposição de investimentos tanto na educação básica como na economia, visto que, “o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores” (SHIROMA et al, p. 47, 2007). A principal orientação advinda da Conferência seria de que cada país elaborasse um

plano que atendesse às necessidades básicas da educação, por meio do estabelecimento de metas, as quais deveriam estar em consonância com as diretrizes determinadas, quais sejam:

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil (...)
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000 (...);
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido (...);
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990 (...),
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade (...);
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive dos meios de comunicação de massa. (UNESCO, 1990, p. 12)

Para Noronha (2006) as diretrizes advindas desta Conferência visavam o desenvolvimento econômico associando-se aos princípios mercadológicos, focando a aprendizagem nas necessidades básicas, por meio de um discurso sustentado por mais competitividade e eficiência no contexto da mundialização, promovendo desta forma a equidade social.

A partir de então, segundo Oliveira (2004), os países da América Latina passaram a investir em reformas educacionais, com vistas a priorizar a educação básica, as quais deveriam ser implementadas rapidamente nos sistemas de ensino, sem, contudo, aumentar os investimentos na mesma proporção. Logo, a década de 1990 reconfigura as políticas educacionais e delinea novas formas de gestão escolar.

As reformas na educação com base nos princípios da NGP, foram embaladas no discurso da qualidade da educação, as quais se contradizem ao propor uma educação de qualidade sem aumentar os investimentos (VENCO, 2016).

No Brasil o Plano Decenal de Educação para todos¹⁴ (1993-2003), constitui-se como um marco da década de 1990, elaborado a partir das diretrizes advindas da Conferência, visto que, alavancou as políticas educacionais ao estabelecer o prazo de uma década para que as reformas ocorressem. A partir deste, foram elaborados no Ministério da Educação (MEC) um rol de projetos e programas expressos em legislações como, decretos, resoluções e comunicados,

¹⁴ Para ler o Plano Decenal na íntegra acessar <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf> acesso em 11/11/2016.

com vistas a reformar a educação, e que passaram a direcionar o trabalho educacional dos estados, Distrito Federal e municípios.

Dentre as principais ações deliberadas destacam-se: Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE¹⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB¹⁶, Plano Nacional de Educação- PNE¹⁷, Piso Salarial Profissional Nacional¹⁸, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC¹⁹, entretanto, a principal delas refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB 9.394/96, a qual formulou novas diretrizes para a educação, algumas delas, antigas reivindicações dos movimentos sociais como a gestão democrática. Mas, também outras, que compreenderam a educação como fonte de fomento ao desenvolvimento econômico pautada pelos princípios mercadológicos.

Carvalho (2009, p.1148) observa que as reformas na política educacional brasileira no período em tela, “tiveram por base a nova reforma de gerenciamento, que redefiniu o modo de organização, financiamento e gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares”.

Dentre os mecanismos utilizados destaca-se o estabelecimento de metas anuais para educação em âmbito nacional, assim como por unidade escolar, concretizadas via de avaliação externa anual em larga escala.

Neste sentido, questiona-se, na presente análise, a lógica da racionalidade econômica aplicada à educação, conforme desenvolvimento a seguir.

1.4 As políticas educacionais no estado de São Paulo (1995-2018).

O estado de São Paulo, em conformidade com as políticas educacionais em nível federal, as tem (re) elaborado apoiando-se em um sistema de avaliação, de caráter quantitativo, que amplia os procedimentos relativos ao controle do trabalho dos profissionais, posto que mensura índices de produtividade e, a partir dos resultados, reconfigura as formas de gestão (FERNANDES, et al, 2019).

¹⁵ Para saber mais ver http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html acesso em 14/11/2016.

¹⁶ Lei 11.494 de 20/06/2007.

¹⁷ Lei nº 010172 de 09/01/2001 e Lei 13.005 de 25/06/2014.

¹⁸ Lei 11.738 de 16/07/2008.

¹⁹ Base Nacional Curricular Comum – BNCC para as etapas da educação infantil e ensino fundamental, ver Resolução CNE/CP nº 2 de 22/12/2007 e a etapa final da educação básica, ensino médio ver Resolução nº 4, de 17/12/2018

Para Venco (2016), o estado de São Paulo tem se constituído em um laboratório de aplicação das políticas em âmbito nacional em consonância com os princípios da NGP adotados em âmbito federal.

Vale ressaltar, que o governo do Estado de São Paulo, desde então, está sob a hegemonia de um mesmo partido político, qual seja, o da Social Democracia Brasileira – PSDB, cuja opção política apoia-se nos princípios do neoliberalismo os quais fundamentam a NGP, como indicado na introdução da tese.

Dessa forma, desde 1995, este passou por vários governantes e secretários (as) da educação, os quais procuraram implantar em seus governos programas e projetos que apreendemos, dialogam com os princípios da NGP, cujo discurso preconiza a melhoria na qualidade da educação.

Quadro 2 - Relação de governadores e secretários da educação do Estado de São Paulo (1995-2018).

Governador	Partido Político	Período	Secretário da educação	Período
Mário Covas Júnior	PSDB	01/01/1995 a 09/01/1999	Tereza Roserlei Neubauer da Silva	01/01/1995 a 09/01/1999
Mário Covas Júnior	PSDB	10/01/1999 a 06/03/2001	Tereza Roserlei Neubauer da Silva	10/01/1999 a 06/03/2001
Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho	PSDB	06/03/2001 a 31/12/2002	Tereza Roserlei Neubauer da Silva	06/03/2001 a 04/2002
			Gabriel Benedicto Issac Chalita	04/2002 a 31/12/2002
Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho	PSDB	01/01/2003 a 31/03/2006	Gabriel Benedicto Issac Chalita	01/01/2003 a 31/03/2006
Cláudio Salvador Lembo	PFL	31/03/2006 a 31/12/2006	Gabriel Benedicto Issac Chalita	31/03/2006 a 04/04/2006
			Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos	04/04/2006 a 31/12/2006
José Serra	PSDB	01/01/2007 a 02/04/2010	Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos	01/01/2007 a 24/07/2007
			Maria Helena Guimarães Castro	25/07/2007 a 30/03/2009
			Paulo Renato Costa Souza	31/03/2009 a 02/04/2010

Alberto Goldman	PSDB	02/04/2010 a 31/12/2010	Paulo Renato Costa Souza	02/04/2010 a 16/12/2010
Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho	PSDB	01/01/2011 a 31/12/2014	Herman Jacobus Cornelis Voorwald	01/01/2011 a 31/12/2014
Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho	PSDB	01/01/2015 a 06/04/2018	Herman Jacobus Cornelis Voorwald	01/01/2015 a 04/12/2015
			José Roberto Nalini	04/12/2015 a 06/04/2018
Marcio Luiz França Gomes ²⁰	PSB	06/04/2018 a 31/12/2018	João Cury Neto	06/04/2018 a 31/12/2018

Fonte: SEE/SP- Elaboração Própria

As especificidades desses governos passam a ser aqui analisadas.

1.4.1 A política educacional no governo Mário Covas (1995-1999) e (1999-2001)

Do ponto de vista político partidário, o governador Mario Covas, eleito em 1994, tinha um importante aliado, o presidente da República à época Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB, o qual no mesmo período elaborou e implementou a reforma do aparelho do Estado, liderada pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado – MARE, à época, Luiz Carlos Bresser.

Neste sentido, segundo Ramos (2016), Covas pretendia que o estado de São Paulo assumisse um lugar de destaque no país e as reformas em âmbito estadual passaram a convergir com os pressupostos da NGP, cuja justificativa pautava-se fundamentalmente no discurso de modernidade, racionalidade e produtividade.

O diagnóstico apresentado pelos propositores das alterações na política da SEE/SP sustentava-se na premissa que as políticas educacionais anteriores esboçavam mudanças, entretanto, não havia uma política clara, organizada e articulada às novas demandas da modernização, as quais passaram a exigir um serviço público educacional eficiente, flexível, e, sobretudo fundamentado na racionalidade econômica em que os processos de informatização, desconcentração e descentralização seriam instrumentos importantes a serem perseguidos (ADRIÃO, 2005; NOVAES, 2009).

²⁰ Com a candidatura de Alckmin para a concorrer à presidência da república Márcio França assume o governo em abril de 2018 e com ele João Cury como secretário da Educação. Durante o seu governo manteve os projetos e programas em continuidade dos governos anteriores.

Vale ressaltar, que as mudanças na política vinham sendo gestadas por governos anteriores tendo como pano de fundo as transformações no cenário econômico mundial sob os imperativos congruentes aos ordenamentos do financiamento do Banco Mundial.

Em consonância com Adrião (2006, p.90) “ainda que sob orientações de agências internacionais, parte dos traços que consubstanciaram o programa de Covas para a educação foram forjados em governos anteriores e no interior da própria SEE”. Desta forma, é no governo Covas que as modificações serão concretizadas de forma incisiva por um conjunto de medidas tanto no âmbito da SEE/SP como no interior das escolas se constituindo em marco histórico na política educacional do estado de São Paulo. Assim, foram anunciadas diretrizes para implantação de ações com vistas a modificar o cenário educacional no estado de São Paulo, as quais, apreende-se perpassar os governos subsequentes.

Em análise ao programa de educação do governo Mario Covas, bem como das diretrizes que orientaram as reformas na educação paulista, Adrião (2005), aponta que o diagnóstico do governo para implantação das medidas pautou-se em crítica veemente aos governos anteriores, atribuindo-lhes a responsabilidade pela má qualidade da educação paulista, sobretudo pela forma burocrática e centralizadora da administração dos órgãos da SEE/SP, como também, pela construção de escolas no governo militar, de forma não planejada, tendo como justificativa a expansão de vagas, porém tal medida buscava visibilidade política, o que contribuiu na forma irracional na utilização dos recursos financeiros e na organização da estrutura da SEE/SP.

Neste sentido:

o governo Covas criticava a inexistência de um sistema de gerenciamento das escolas, o que impedia a intervenção nestas com base em informações precisas, situação classificada como responsável pela desorganização da rede escolar (ADRIÃO,2005).

As alterações na política educacional da SEE/SP estavam focalizadas em três eixos; a) a melhoria da qualidade de ensino; b) as mudanças nos padrões de gestão; e c) a racionalização organizacional do trabalho, com o discurso de uma educação pautada nos princípios democráticos preconizados na LDB 9394/96.

Vale lembrar que, à frente das mudanças implementadas na SEE/SP esteve a Secretária da Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, durante o período de 1995 a 2002, cuja marca da sua gestão foi denominada de **Escola de Cara Nova**, o qual tinha como objetivo central a racionalização organizacional.

Ramos (2016, p.550), em análise a política educacional do governo Covas à luz do Comunicado de 22/03/1995 da SEE/SP, que trata das diretrizes educacionais da SEE/SP pontua que:

A racionalização organizacional teria como foco “construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional”, o que implicaria no alcance de dois objetivos básicos: 1) a implantação de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais; 2) a desconcentração e descentralização de recursos e competências por meio da reorganização da estrutura da Secretaria de Educação e do estabelecimento de parceria.

No que tange às mudanças no padrão de gestão, foram implantados mecanismos, cuja principais alterações podem ser sintetizadas em: a) implantação da progressão continuada no ensino fundamental em dois ciclos, do 1º ao 5º e do 6º ao 9º anos²¹, significa dizer que os estudantes só poderiam ser retidos nas passagens de um ciclo a outro; b) flexibilização no ensino médio por meio do regime de progressão parcial, ou seja, caso o aluno fosse reprovado em até três disciplinas seria aprovado para a série subsequente, devendo concluir essas disciplinas com aprovação até a conclusão do ensino médio; c) reorganização da rede física com a redistribuição dos alunos nas escolas de acordo com os ciclos de aprendizagem e de ensino médio; d) instituição do programa de parceria educacional entre Estado e Município, com vistas a municipalizar o ensino fundamental e, assim, o estado de São Paulo se desobrigaria da oferta; e) implantação do sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, f) desconcentração e descentralização (ADRIÃO, 2005; MATTOS, 2012; RAMOS, 2016).

As medidas instituídas no padrão de gestão no governo Covas:

(...) justificavam-se pela necessidade de racionalização dos recursos, sem nada a dizer a respeito do direito à educação e da obrigatoriedade constitucional do Poder Público de garantir o acesso ao ensino fundamental regular. As medidas propostas pareciam articular-se muito mais à necessidade de consolidação de indicadores quantificáveis do "sucesso" das reformas do que à garantia do direito (ADRIÃO, 2005. p.99).

²¹ Com a Resolução SE 53, de 2/10/2014 a educação no Estado de São Paulo passou a ser composta por três ciclos, a saber: do 1ª aos 3º anos, do 4º aos 6º anos e do 7º aos 9º anos. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM cesso em 13/03/2017.

Por meio do Decreto nº 40.473 de 21/11/1995, foi implantada a reorganização da rede física das escolas da SEE/SP com a redistribuição dos alunos nas escolas de acordo com os ciclos de aprendizagem e de ensino médio. Tal medida, implantada sem a participação dos envolvidos (profissionais da educação, pais, alunos e demais cidadãos) no processo de decisão e elaboração, foi justificada como sendo parte integrante do programa do governo Covas divulgado no processo de campanha eleitoral. Portanto, uma vez eleito entendia-se que esta estaria ratificada pelos cidadãos (ADRIÃO, 2005).

O discurso do governo revelou, contudo, uma política de outra natureza, na qual os principais envolvidos foram excluídos do processo de elaboração da nova política educacional.

De acordo com Adrião (2005), outras medidas, além das citadas, também foram perseguidas, com o mesmo objetivo em tornar a prestação de serviço educacional eficiente, flexível, fundamentadas na racionalidade econômica referem-se à reorganização da estrutura administrativa da SEE/SP, descentralização, por meio de parcerias não só com os municípios, como também, com empresários, criação de mecanismos de informatização, que mais do que uma forma de organização e obtenção de informações sobre a rede, se constitui em uma forma de controle com vistas a implantação de novas estratégias em função da racionalidade econômica.

Com a reorganização da SEE/SP, de acordo com a Resolução SE 102 de 19/04/1999, as delegacias de ensino foram agrupadas por região passando ser denominadas por Diretorias Regionais de Ensino e o delegado de Ensino passou a ser denominado Dirigente Regional de Ensino, reduzindo assim as delegacias de ensino.

Estas medidas elencadas acima se analisados de forma dissociada de sua forma de implantação podem vir a representar ou a serem compreendidas como uma política de caráter progressista, à medida que, por exemplo, adota uma postura contrária ao fracasso escolar e valoriza a promoção dos estudantes (MATTOS, 2012).

Para Fernandes (2010) esta política se apropriou em seus projetos, dos ideais progressistas como a democratização e a valorização do trabalho coletivo, antigas reivindicações dos profissionais da educação, com a intenção de ter o apoio destes para as novas reformas que estavam sendo implementadas. Entretanto estas corroboraram com os pressupostos da Nova Gestão Pública pautada na racionalidade econômica.

É nesse governo que foi criado o Sistema de avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, fundamentado pela Resolução SE nº 27 de 29/03/1996, estabelecendo uma política de avaliação do rendimento escolar em larga escala em todo estado em consonância com as avaliações externas em âmbito nacional o Sistema Nacional de Avaliação

da Educação Básica (SAEB) e integra um conjunto de reformas educacionais orientadas pelos órgãos internacionais, Banco Mundial, FMI, UNESCO, entre outros. Abrange todas as escolas da rede pública estadual por obrigatoriedade e por adesão, as municipais e particulares. Cabe, ressaltar que em 2008, este passa por alteração denominando-se Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo - IDESP²², um indicador quantitativo que mede a qualidade da educação.

O SARESP, consiste em uma prova anual, padronizada aplicada a todos os alunos do 5º, 9º anos e 3ª série do ensino Médio, e por amostragem 3º e 7º anos, no último bimestre do ano letivo, cujo objetivo, segundo a SEE/SP é o de mensurar a aprendizagem dos alunos e assim, propor novos direcionamentos ao trabalho docente, bem como ao diretor de escola com vistas a melhoria da qualidade da aprendizagem. As disciplinas avaliadas estão focalizadas em Língua Portuguesa e Matemática e seus resultados atrelados ao pagamento de bonificação anual²³ aos professores, diretores e funcionários.

Em pesquisa realizada por Mattos (2012) sobre os resultados da avaliação no estado de São Paulo - SARESP, indica que as escolas com baixos índices são acompanhadas por uma equipe central das diretorias de ensino, cuja finalidade consiste em direcionar e fiscalizar o trabalho pedagógico.

Vale destacar que as condições objetivas e subjetivas, nas quais se desenvolve o trabalho pedagógico, não são consideradas pelos propositores de tais avaliações, pois, constata-se, reduzem o entendimento sobre qualidade da educação apenas em métricas. (MATTOS, 2012)

A partir de 2008 o SARESP é aprimorado passando a associar os níveis de desempenho ao fluxo escolar (abandono e repetência), por meio do Programa de Qualidade na Escola (PQE), caracterizando o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP. A partir de então a SEE/SP vem determinando uma meta anual por escola e segmento de ensino.

As provas que privilegiam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a ser focadas em competências, que de acordo com a SEE/SP “caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades (SÃO PAULO, p. 12, 2008).

De acordo com Freitas (2011) a ênfase na educação com foco nestas disciplinas centra-se apenas no cognitivo e este procedimento revela a concepção de educação dos “reformadores empresariais”, que fixam critérios aos países em desenvolvimento, desconsiderando as demais

²² Sobre o IDESP ver http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp acesso em 11/12/2019.

²³ Instituído pela Lei Complementar nº 891, de 28/12/ 2000.

áreas do conhecimento que são tão importantes quanto às citadas para a formação integral do ser humano.

Neste sentido Dias Sobrinho (2009, p. 19):

A tendência crescente mais hegemônica, atualmente, é a de praticar a avaliação como instrumento objetivo, positivo e neutro, que produz resultados acabados, incontestáveis e isentos de subjetividade. Evidentemente que a avaliação comporta dimensões objetivas e positivas, quase sempre traduzidas em quantidades, mas não se pode esquecer o caráter intersubjetivo do meio social em que ela ganha existência. (...) Juntamente com sua face objetiva, a avaliação apresenta também uma dimensão de subjetividade e intersubjetividade, pois é relacional, aberta, polissêmica, inconclusa, sempre sucessivamente novos significados.

O SARESP avalia a aprendizagem dos alunos de forma padronizada em contextos heterogêneos em que as adversidades de cada realidade escolar, inscritas no social, são colocadas a margem, responsabilizando professores e diretores pelos resultados, visando a performatividade, em detrimento do processo de aprendizagem. Logo, reafirma o caráter gerencialista que vem sendo implantado na educação no estado de São Paulo.

(...) performatividade é uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade (BALL, 2005, p.548).

Cabe observar que, enquanto em âmbito federal é criado o IDEB, o estado de São Paulo criou o IDESP, demonstrando os diálogos entre a políticas federal e estadual.

1.4.1.1 Avaliações externas e a qualidade da educação brasileira

No Brasil, em âmbito nacional, no que se refere à avaliação da educação básica, esta ocorre por meio de avaliações externas, medidas pelo do Sistema de Avaliação da Educação Básica²⁴ - SAEB, desde 1990, e tem como objetivo:

²⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica, ver http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6734620 acesso em 14/10/2019. Cabe destacar que o SAEB passou por várias mudanças desde a sua criação até atualmente <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico> acesso 14/10/2019.

Em 2017, a avaliação para os alunos das 3^{as} séries passou a ser censitária e não mais amostral e em 2019 ampliam-se o público a ser avaliação, incluindo a educação infantil, denominado de estudo piloto.

avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Além disso, gera dados e indicadores que subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do País. Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o desempenho dos alunos no Saeb e os dados de fluxo escolar do Censo Escolar, fornecendo indícios sobre a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2018, p.12).

Configura-se como resultado global, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB²⁵ que agrega o resultado da avaliação por proficiência nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática por meio de provas padronizadas para todo o país e o fluxo escolar (reprovação e evasão). Mensura a aprendizagem dos alunos ao final das etapas dos ensinos fundamental e médio. O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, definiu metas por etapa da educação básica a até 2021, conforme tabela abaixo.

Tabela 8 - Resultados e metas projetadas para a educação básica (n°abs).

Anos Iniciais do Ensino Fundamental															
	Ideb observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Dependência Administrativa															
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,1	5,4	5,8	6,0	4,0	4,3	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,6	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,5	6,7	6,8	7,1	6,0	6,3	6,6	6,8	7,0	7,2	7,4	7,5
Pública	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	5,8
Anos Finais do Ensino Fundamental															
	Ideb observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	4,7	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Dependência Administrativa															
Estadual	3,3	3,6	3,8	3,9	4,0	4,2	4,5	3,3	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3
Municipal	3,1	3,4	3,6	3,8	3,8	4,1	4,3	3,1	3,3	3,5	3,9	4,3	4,6	4,9	5,1
Privada	5,8	5,8	5,9	6,0	5,9	6,1	6,4	5,8	6,0	6,2	6,5	6,8	7,0	7,1	7,3
Pública	3,2	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5,0	5,2

²⁵ Sobre o IDEB ver

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. acesso em 14/10/2019.

Ensino Médio															
	Ideb observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Dependência Administrativa															
Estadual	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,1	3,2	3,3	3,6	3,9	4,4	4,6	4,9
Privada	5,6	5,6	5,6	5,7	5,4	5,3	5,8	5,6	5,7	5,8	6,0	6,3	6,7	6,8	7,0
Pública	3,1	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9

Fonte: INEP²⁶

Bonamino e Sousa (2012) em análise sobre as avaliações em larga escala no Brasil apontam três gerações de avaliação, que a despeito de coexistirem nos sistemas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal, geram consequências diferenciadas para o currículo refletindo na organização e gestão escolar. A primeira delas, com caráter diagnóstico, visa acompanhar a evolução da qualidade da educação para proposição de políticas públicas. Já, os resultados das avaliações apontados como segunda e terceira gerações incidem e alteram significativamente o trabalho pedagógico, a gestão e a organização da escola, visto que agregam a responsabilização das equipes escolares pelos resultados educacionais, uma vez que promovem o ranqueamento das escolas a partir destes não evidenciando que é aplicada de forma padronizada em contextos cultural, social e econômico diversos. Além disso, as autoras colocam que a avaliação denominada terceira geração, incorpora ainda, a bonificação pelos resultados educacionais, a exemplo do estado de São Paulo que desde 2001 premia os profissionais das escolas, via bônus, que atingem a meta dos resultados educacionais anualmente previamente estabelecidos.

Em concordância com o posicionamento das autoras, compreende-se que esse tipo de avaliação responsabiliza os profissionais da educação, de forma unilateral, posto que o papel do Estado nesse processo é eliminado e recai sobre eles o sucesso ou o fracasso nos resultados.

Pesquisa anteriormente por Mattos (2012) analisando a experiência paulista acerca do sistema próprio de avaliação, apontou que ao estabelecer metas para as escolas desconsideram-se os aspectos políticos, sociais e econômicos da comunidade, assim como, as condições físicas, materiais e de trabalho dos profissionais de cada escola, os quais entendem como inerentes ao processo.

Outro aspecto a ser considerado, é que o estabelecimento de metas não só desencadeia

²⁶ Sobre INEP ver <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=6294140> acesso em 15/10/2019.

um ranqueamento entre as escolas, como altera a organização do trabalho, na medida em que a ênfase deixa de recair sobre o processo educacional e passa a ser nos resultados, prevalecendo o quantitativo em detrimento do qualitativo.

Compreende-se que analisar a qualidade da educação pública implica em compreendê-la para além da métrica, como as condições e a valorização do trabalho dos profissionais, os materiais didático-pedagógicos, condições físicas dos prédios, acesso aos recursos tecnológicos, dentre outros, considerando os aspectos político, social, cultural e econômico em seu conjunto os quais incidem na qualidade da educação e, por conseguinte, elaborar políticas públicas com a participação dos cidadãos, visto que a educação é aqui compreendida como um direito. (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Além das avaliações nacionais apresentadas, o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), aplicado, de forma amostral, a cada três anos e coordenado pelo INEP²⁷

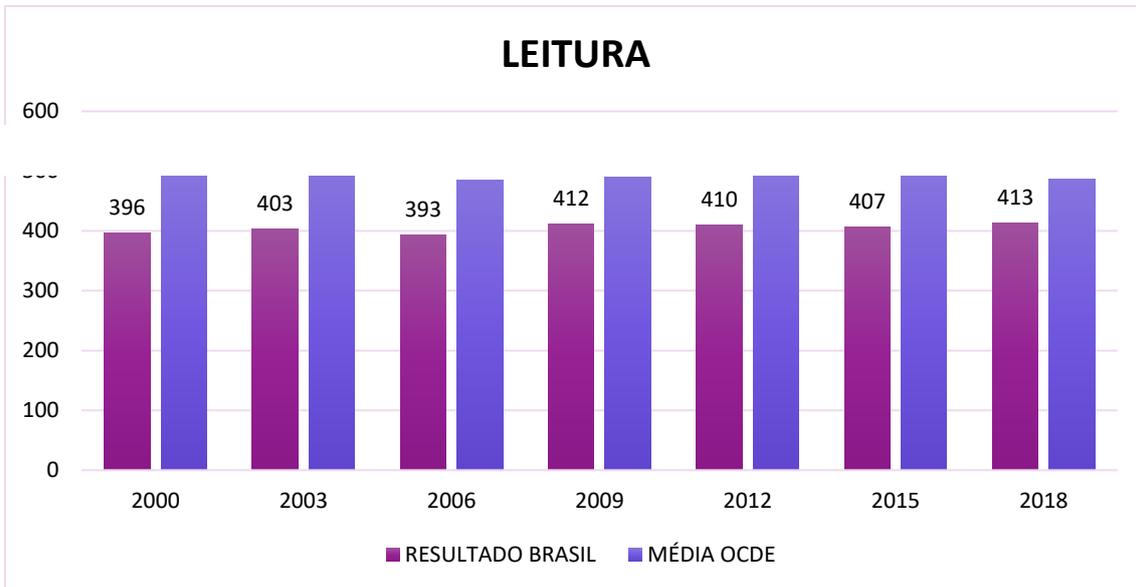
A classificação do país em relação aos resultados dessa avaliação que versou sobre leitura, matemática e ciências, de acordo com o relatório INEP (2018), indica que entre os 77 países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em leitura o país ficou entre 55º e 59º com a média de 413 pontos, em matemática entre 69º e 72º, com 384 pontos, já em ciências a classificação ficou entre 64º e 67º com 404 pontos. Ainda, de acordo com o relatório geral, Pequim-Xangai-Jiangsu-Guangdong P-X-J-Z (China), ficou na primeira posição nas três disciplinas avaliadas: 591 pontos em matemática, 555 em leitura e 590 em ciências.

De acordo com o INEP (2018), o resultado dessa avaliação entre os países da América do Sul, o Brasil apresenta o pior em matemática e em ciências. Indica ainda, que em leitura aproximadamente 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência, em matemática 68,1% e em ciências por volta de 55% não atingiram o nível básico.²⁸

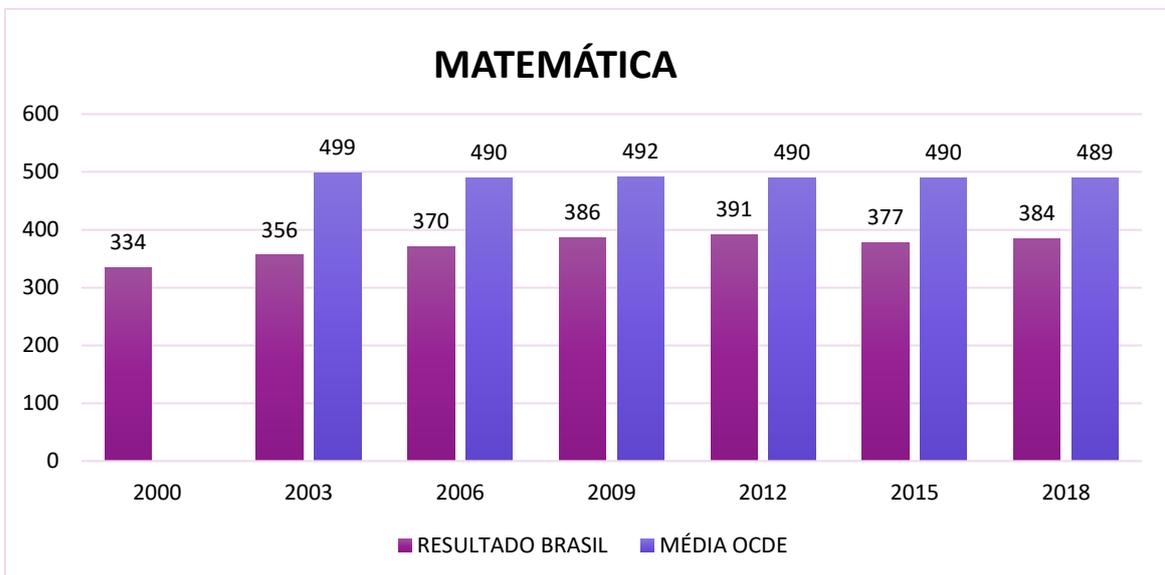
²⁷ Sobre os resultados ver <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados> acesso em 13/12/2019.

²⁸ Ver http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 acesso em 12/12/2019.

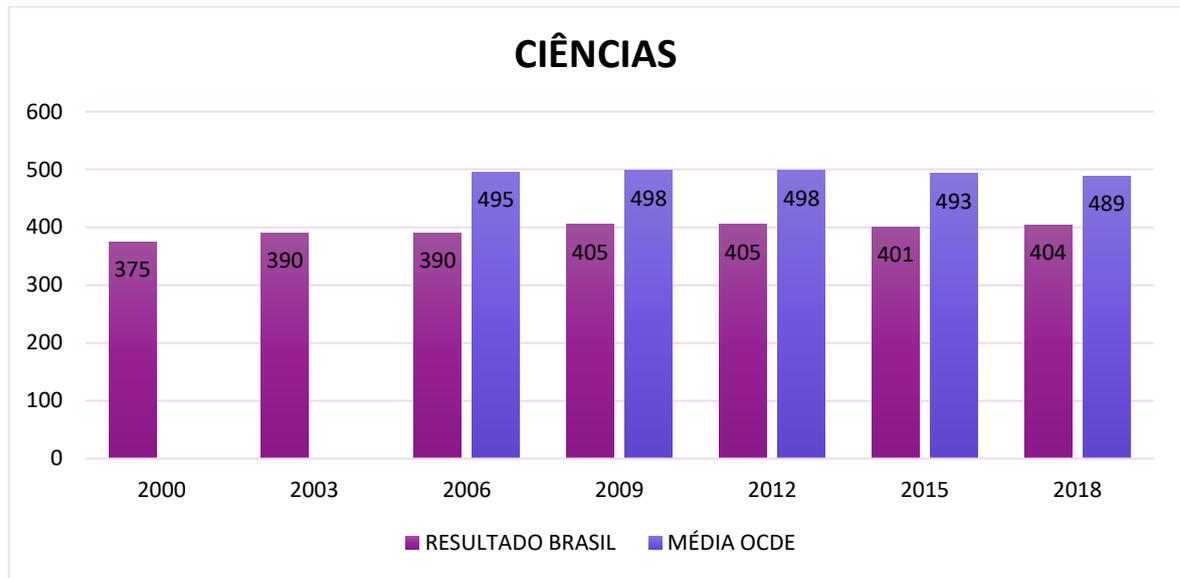
*Não disponível

Gráfico 1 - Resultados do Brasil no PISA (Leitura) e Média da OCDE (2000-2018) (n°abs).

Elaboração própria. Fonte: INEP, Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/> acesso em 13/12/2019.

Gráfico 2 - Resultados do Brasil no PISA (Matemática) e Média da OCDE (2000-2018) (n°abs).

Elaboração própria. Fonte: OCDE. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/> acesso em: 19/11/2019

Gráfico 3 - Resultados do Brasil no PISA (Ciências) e Média da OCDE (2000-2018) (n°abs).

Elaboração própria. Fonte: OCDE. Disponível em <https://www.oecd.org/pisa/> acesso em: 19/11/2019.

Médias dos resultados da OCDE em Ciência referentes aos anos de 2000 e 2003 não disponíveis pela OCDE.

Comparada aos índices internacionais, em termos numéricos a qualidade da educação no Brasil está aquém ao esperado, segundo relatório do INEP, 2018. Os resultados desta avaliação indicam avanços poucos significativos em relação ao que se espera de cada nível de proficiência comparado aos países da OCDE.

Em pesquisa realizada por Oliveira e Villani (2018) sobre avaliação nacional e internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB, pontuam que tais avaliações articulam-se à NGP, em que os dados estatísticos se constituem em importantes instrumentos estandardizados que comparam o nível de conhecimentos do estudantes e direcionam a elaboração de políticas públicas de forma padronizada que não só regulam os resultados como também interferem na organização da escola, currículo e gestão, desconsiderando os contextos diversos e desiguais. “Dessa maneira, a padronização de metas de qualidade pode estar produzindo novos desequilíbrios e encobrendo problemas e dificuldades inerentes aos contextos locais que necessitariam atenção” (VILLANI; OLIVEIRA, p.1357, 2018).

De acordo com Mattos (2012) a educação centralizada nos resultados tornou-se o eixo da organização do trabalho nas escolas, pois o trabalho deixou de ser planejado com foco no processo e passou a ter outros sentidos que valorizam a competição, individualismo, cuja preocupação é com o instrumento de medida.

Conclui-se nesse item sobre as avaliações externas, portanto, que a compreensão acerca da qualidade da educação adotada pelos governos tanto no âmbito federal como estadual indica

estar associado diretamente aos resultados das avaliações externas expressos de forma quantitativa nos documentos oficiais. Assim, aventa-se que a política das avaliações externas têm seguido as orientações advindas do Banco Mundial, cujo foco consiste na formação dos estudantes com vistas a atender as demandas do setor empresarial, a exemplo do estado de São Paulo, que elaborou cadernos com direcionamentos para o trabalho dos docentes e do diretor de escola²⁹ e estabeleceu metas quantitativas anual para as escolas públicas.

1.4.2 Governo Geraldo Alckmin (2001-2002) e (2003-2006)

No período de 2002 a 2006, esteve à frente da Secretaria da Educação Gabriel Benedito Issaac Chalita, cuja gestão seguiu os mesmos princípios iniciados por Neubauer, durante o governo Covas, porém avança e deixa sua marca no governo pela gestão intitulada “Governo Educador, Solidário e Empreendedor” delineando uma política orientada fundamentalmente pelo empreendedorismo, parcerias com o setor privado, e pela ênfase nos valores de solidariedade e das relações interpessoais, especialmente no Programa Escola da Família incentivando o voluntariado e o protagonismo juvenil.

Durante este governo, houve também, a implantação de políticas voltadas à formação dos professores e diretores, das quais destacamos os Programas: Bolsa Mestrado, Letra e Vida, Teia do Saber, Rede do Saber, e, especificamente para os diretores houve a oferta de um curso de especialização em Gestão Educacional. Vale pontuar que tais cursos de formação foram realizados em parceria com universidades públicas com abrangência significativas dos professores e diretores.

Criou-se neste governo o projeto Escola de Tempo Integral - ETI, com características específicas voltadas ao atendimento dos estudantes do ensino fundamental.

De acordo com a Resolução SE 89 de 09/12/2005:

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;

²⁹ Para ter acesso ao caderno do gestor ver

<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOGESTOR/tabid/1220/Default.aspx> acesso em 08/03/2014.

- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

O projeto ETI, até 2018, abrangeu 226 escolas da rede estadual³⁰, número pouco significativo em relação ao universo de aproximadamente 5.500 escolas à época.

De acordo com pesquisa realizada por Castro e Lopes (2011), esse projeto teve início sem que as escolas passassem por adequações físicas de estrutura, e, além disso sem que os profissionais tivessem formação sobre esse modelo de escola, no que diz respeito a organização escolar e curricular. Dessa forma, a despeito da ampliação do tempo de permanência escolar, as aulas ainda mantiveram a configuração das que ocorriam em período parcial, com poucos recursos pedagógicos e financeiros para atender as necessidades demandada das escolas, diante disso, houve um distanciamento da concepção filosófica de educação integral preconizada pela SEE/SP e a praticada no cotidiano das escolas denominadas ETI.

Cabe destacar que esse projeto vem passando por alterações, porém sem perder a principal característica que é a de ampliação do tempo escolar dos alunos. A partir de 2012 observa-se que a inserção das escolas neste projeto deixa de ocorrer e um novo programa é implantado pela SEE/SP, qual seja, Programa de Ensino Integral, a ser analisado no capítulo 2.

Em 2006, já no final do mandato assume o vice-governador Cláudio Lembo que com Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos à frente da Secretaria da Educação, dão continuidade aos programas e projetos em andamento mantendo assim as diretrizes elaboradas no governo anterior. (RAMOS, 2016)

A educação pública, em conformidade com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste sentido, compreendemos a educação como um direito de todo cidadão, independente do contexto local no qual a instituição está inserida. Dessa forma, cabe ao Estado ofertá-la com qualidade e propiciar espaços para que a comunidade participe do processo educativo.

A NGP na educação, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, preconiza a gestão democrática, notadamente uma conquista dos movimentos sociais

³⁰ Sobre Escola de Tempo Integral – ETI ver <https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral> acesso em 14/11/2018.

(VIEIRA, 2007).

Nas palavras de Terto e Pereira (2011, p.5)

A participação da sociedade civil é importante, mas não suficiente, pois não basta participar se esta é compreendida como legitimação do que está posto. Tem-se, pois, um grande desafio colocado à participação social, qual seja, introduzir os cidadãos no debate público, com vistas a garantir os direitos da coletividade em detrimento do clientelismo político ainda existente no país.

Neste sentido, as autoras destacam os avanços na ampliação da participação da sociedade no contexto local por meio dos Grêmios Estudantis e Conselhos Escolares, porém, a atuação destes nas instituições escolares tem sido orientada, a exemplo do estado de São Paulo, pela própria legislação com vistas a desresponsabilizar o Estado, uma vez que as políticas estimulam esses segmentos a buscar parcerias com o setor empresarial, além do trabalho voluntário. Tenciona-se buscar soluções para os problemas locais, transferindo para comunidade escolar um papel que deveria ser do Estado dando outro sentido para gestão democrática que não aquele idealizado pelos movimentos sociais (VIEIRA,2007).

1.4.3 Governo José Serra (2007-2010)

O programa “São Paulo faz escola”, constituiu-se como uma a marca deste governo, cujo objetivo é o de:

(...) unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. (SÃO PAULO, Currículo do Estado de São Paulo, 2010, p. 11)

Assim, o Programa buscou articular o currículo, a avaliação externa – SARESP, o fluxo escolar (aprovação, reprovação e desistência), configurando no IDESP e no estabelecimento de metas por escola culminando com a bonificação ou não pelos resultados da escola. E para lograr tais objetivos visa instrumentalizar os docentes, coordenadores e diretores de escola por meio de materiais padronizados como cadernos contendo sequências didáticas aos docentes e demais orientações sobre os procedimentos pedagógicos a serem utilizados; e cadernos com orientações pedagógicas aos diretores e coordenadores focalizados no currículo,

videoconferências, além dos cursos direcionados ao currículo do da SEE. Ou seja, estabeleceu novas formas de trabalho aos professores e diretores, as quais apreende-se serem controladas também pelos resultados na avaliação do SARESP.

Segundo a SEE:

Proposta Curricular tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho. (SÃO PAULO. Proposta Curricular, SEE, 2008, p.6).

A intenção de tornar obrigatório o uso dos materiais, nos remete à compreensão de que essa política visou garantir por esse mecanismo a obtenção de melhores índices nos resultados de tais avaliações.

‘São Paulo faz escola’ foi o novo jargão utilizado para as medidas centralizadoras e reformistas que, desde então, tem chegado às escolas. Novas relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação chegaram às escolas, cujos sujeitos ganharam outra dimensão. Uma dimensão assentada, cada vez mais, no trabalho individual em detrimento do coletivo, bem como na centralização das medidas e no contínuo controle, por meio de avaliações externas (FERNANDES, 2010, p.81).

Como forma de maior efetivação de tal obrigatoriedade, uma nova medida é anunciada e institui a qual altera as regras da bonificação por resultados por meio da Lei Complementar 1078 de 17/12/2008, que visa ao pagamento de premiação variável aos integrantes do quadro do magistério, às escolas que atingirem a meta estabelecida. Paga em parcela única e totalmente desvinculada da remuneração mensal e sem incidência em outros direitos como férias e 13º salário.

Tal prática do governo as formas do fazer pedagógico que buscaram atender às finalidades do SARESP, culminado com individualismo e, sobretudo a responsabilização pelos resultados principalmente aos professores que lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais são avaliadas, além da competição e rompimento com o coletivo. E os resultados divulgados geram um ranqueamento entre as escolas, os quais desconsideram os contextos e as adversidades do cotidiano escolar (MATTOS, 2012).

Para além do bônus, constatou-se importante alteração no próprio comportamento entre os pares. As entrevistas realizadas junto aos diretores das escolas do PEI que pelo fato de estarem inseridos no Programa a cobrança é incisiva para que os resultados sejam superiores aos das

escolas regulares, e ela ocorre não somente pelos órgãos centrais da Secretaria, como também pelos diretores e professores de outras unidades, que compreendem, segundo os entrevistados, que o PEI proporciona melhores condições de trabalho e que, portanto, os resultados deveriam ser melhores.

Apreende-se que essa diversidade de programas e projetos presentes na SEE/SP promotores de diferenciações na configuração das escolas como as ETIs, PEI e regulares gera competição entre as mesmas pela busca de melhores resultados o qual é informado à sociedade sem evidenciar as condições objetivas e subjetivas em ocorre o processo de aprendizagem dos alunos e de trabalho dos profissionais que nela atuam.

Notadamente, o individualismo, a competição, a responsabilização pelos resultados, a premiação, dentre outros são características do gerencialismo que vem incorporando nas políticas educacionais e assim adentrando o cotidiano escolar.

o gestor, como uma espécie de Fiscal do Governo, passa a controlar o trabalho do professor, e estes passam a controlar seus colegas, estimulados por uma política de gratificações que faz com que um professor se torne responsável pelo trabalho do outro na medida em que a frequência e o rendimento de uns interferem no salário/bônus dos outros. (BEZERRA et al, 2009, p. 39).

Assim as mudanças empreendidas tangenciam a organização escolar e, conseqüentemente, o trabalho e o comportamento do diretor.

1.4.3.1 A Escola de Formação da SEE/SP

A Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo³¹ se constitui em ação relevante deste governo que, desde 2009, oferece cursos majoritariamente a distância aos professores e diretores, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Dentre eles: Circuito Gestão, Progestão, Especialização em Gestão Educacional, Gestão para o sucesso escolar, MBA- gestão empreendedora, Melhor Gestão, melhor ensino, Programa de desenvolvimento gerencial e atualização profissional.

A participação é opcional, porém a partir da Lei Complementar nº 1.207 de 05/07/2013, os ingressantes no cargo de professores e diretores de escola devem participar obrigatoriamente

³¹ Sobre a EFAP ver <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8903> acesso em 12/12/2019. Vale pontuar, que a escola de formação possui vários parceiros públicos e privados, a exemplo da Fundação Lemann, Parceiros pela Educação, Instituto Península, Instituto Singularidades, dentre outros.

de um curso específico de formação como parte do estágio probatório fora do seu horário de trabalho.

Assim, os diretores concursados ingressantes em 2018, iniciaram à época o curso em Gestão Educacional pela Escola de Formação, com duração de dois anos. É composto por 272 horas em 11 módulos, em ambiente virtual de aprendizagem, além de 88 horas em encontros presenciais. De acordo com o regulamento do curso este objetiva “potencializar a ação gestora, aprimorar suas competências profissionais e a consecução dos aspectos delineados na Res. SE 56/2016, de 14/10/16”, as quais são discutidas no capítulo 3. (SÃO PAULO, 2016, p. 2).

Notadamente, com vistas a atender o disposto na legislação supracitada, as práticas de formação e, em especial às do diretor de escola têm fomento a liderança, por meio da utilização de instrumentos gerenciais com foco nos resultados educacionais quantitativos mensurados nas avaliações externas. Ou seja, a atenção e seus mecanismos se acentuam, ao longo das gestões, nos resultados em detrimento do processo. Dessa forma, apreende-se que tais cursos visam reconfigurar os comportamentos do diretor de escola convergindo com os pressupostos gerencialistas.

Tais cursos são divulgados como sendo destinados à atualização profissional, os quais sinalizam por meio dos conteúdos que delineiam o perfil esperado aos diretores e professores.

A política educacional desse governo foi marcada pelo aprofundamento da racionalização iniciada na gestão Covas, além da criação de projetos e programas importantes que impactaram a educação paulista, como os citados acima, quais sejam: Programa “São Paulo faz escola” e a Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza. Além disso, neste governo destaca-se a alteração na forma de contratação temporária dos professores a partir da publicação da Lei Complementar 1.093 de 16/07/2009.

Pesquisa realizada por Mattos (2012) indica números expressivos de docentes com contratos flexíveis a partir da Lei Complementar 1.093/2009. Dados de 2019, apontam que dos 186.569 docentes na rede estadual, 35.809³² possuem esse tipo de contrato.

Em consonância com Oliveira (2004, p.1140)

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantia trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do

³² Sobre o contingente de professores contratados na SEE/SP ver http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2019/07/2.1-Historico_Contingente_Docentes_Cargo-x-Categoria_0619.pdf acesso em 27/12/2019.

aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

As entrevistas com diretores de escolas do Programa de Ensino integral, objeto desta pesquisa, revelam que quando trabalhavam nas escolas regulares havia número excessivo de professores com contrato temporário o que na visão dos entrevistados compromete o trabalho pedagógico, visto que a cada ano letivo há novos professores na equipe escolar e que estes em sua maioria lecionam em várias escolas e que por esse motivo acabam não se envolvendo com o Projeto Político Pedagógicos das escolas. Ademais, essa situação foi ressaltada pelos diretores do PEI, uma vez que este fato não ocorre, pois, nas escolas em que trabalham, todos são efetivos.

Notadamente, tais mudanças marcam o processo de flexibilização nas contratações, bem como desregulamentação das leis trabalhista, sobretudo diferenciando direitos trabalhistas entre os contratados em que as exigências para o exercício da docência são as mesmas. Nossas análises indicam que essas medidas estão associadas aos pressupostos de racionalização advindos da Nova Gestão Pública.

1.4.4 Governo Geraldo Alckmin (2011-2014) e (2015 -2018)

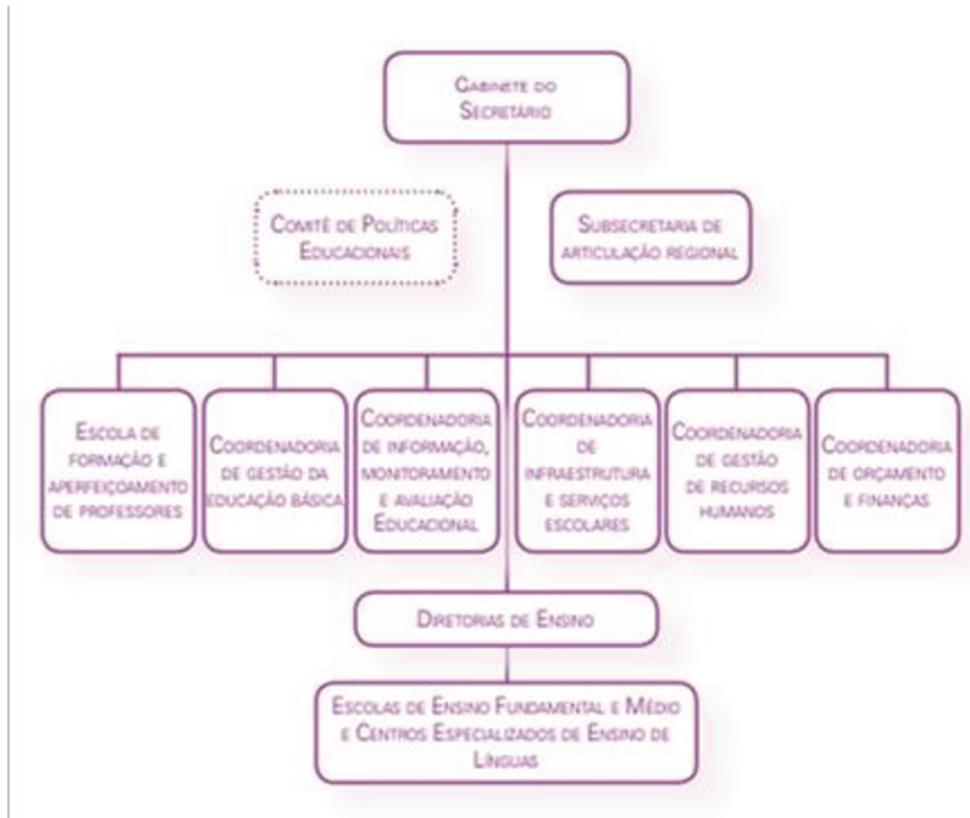
Em continuidade às políticas implantadas, assume a pasta em 2011, o engenheiro e ex-reitor da Unesp Herman Jacobus Cornelis Voorwald, e dá continuidade à ênfase nos resultados e cria o Programa – Educação Compromisso de São Paulo, estruturado em cinco pilares para educação, a saber: 1) valorização do professor; 2) Gestão pedagógica; 3) Escolas de tempo integral 4) Criação de políticas de longo prazo por meio de metas 5) Mobilização e engajamento de todos os setores da sociedade ao programa.

Dentre as ações implementadas destacamos a reestruturação da SEE/SP³³, que consistiu em diminuir os setores burocráticos, replicando o ocorrido em 1995 na gestão Neubauer. Ou seja, um novo modelo de gestão, considerado nos documentos oficiais moderno, que visa desburocratizar a estrutura da Secretaria e agilizar os processos, cuja premissa são os resultados educacionais com foco no aluno, assim “a visão de resultados deverá permear todos os níveis e unidades de estrutura e relacionamentos com outras entidades envolvidas, tanto nas atividades-meio como nas

³³ A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno / Secretaria da Educação; coordenação e execução, Sebastião Aguiar; edição final, Cesar Mucio Silva. - São Paulo: SE, 2013. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>. acesso em 18/03/2017.

atividades-fim” (SÃO PAULO (Estado) SE, 2013, p. 12). Com tal alteração os setores foram concentrados em seis coordenadorias nas seguintes áreas: Gestão de Recursos Humanos, Orçamento e Finanças, Infraestrutura e Serviços Escolares, Formação e Aperfeiçoamento, Ensino Básico, Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, conforme figura abaixo:

Figura 1 - Organograma da SEE/SP após a reestruturação.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.³⁴

Para além das medidas redutoras dos setores, apreende-se a reafirmação de aspectos ideológicos vinculados ao Estado Gerencial e aos pressupostos da NGP, fio condutor das políticas implementadas desde 1996, como o realce a termos como monitoramento, desempenho, gerenciamento, avaliação de desempenho, indicadores de gestão, metas, dentre outros, e perpassam toda a estrutura da SEE/SP.

Ademais, em consonância com Salvador e Resch, (2017, p.11):

³⁴ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. A Nova Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Por uma Gestão de Resultado com Foco no Desempenho do Aluno. São Paulo, SE, 2013p.16.

observa-se que a aplicação destes conceitos na reestruturação da Secretaria acaba por mostrar alguns fatores conflitantes, tendo em vista que algumas medidas são antagônicas à ideia de autonomia e democracia, tais como: a unificação do currículo para toda a rede - deixando de considerar as questões regionais e a autonomia das escolas para produzir a proposta pedagógica; a mudança na concepção do currículo – que deixa de valorizar a formação cultural em detrimento da pedagogia das competências, que relativiza a importância da formação do indivíduo, pensando apenas na inserção do indivíduo no mercado; a utilização de material concebido centralizadamente, tendo como consequência a uniformização - alienando o professor e reduzindo-o a um reproduzidor de uma proposta elaborada externamente, sem considerar a singularidade das comunidades escolares.

É por meio desta lógica que o trabalho dos docentes e diretores passa a ser monitorado e controlado pelas diretorias de ensino, especialmente por meio da Plataforma da Secretaria Digital de Educação e Informatização, a qual atribui a responsabilidade aos docentes e diretores pelas informações ali apresentadas culminando com o processo de avaliação externa SARESP.

A política “Escola de Cara Nova” classificava por cores as escolas com baixo desempenho e a mesma medida é reeditada em 2012 e foram denominadas de “escolas prioritárias”³⁵. Apesar da alteração da nomenclatura, as ações são aperfeiçoadas e se sustentam no controle e no monitoramento com alto grau de responsabilização do diretor pelos resultados alcançados, posto que se parte do princípio que a não evolução na aprendizagem se trata de má gestão escolar.

De acordo com a SEE:

(...) o programa Educação — Compromisso de São Paulo prevê intervenção, acompanhamento e monitoramento, por meio das Coordenadorias, das unidades de ensino consideradas com vulnerabilidade educacional. Nestas escolas o percentual de alunos no nível de proficiência “abaixo do básico” em língua portuguesa e em matemática são significativos. Em função desta constatação, algumas políticas educacionais são direcionadas com mais ênfase para essas escolas. (SÃO PAULO, 2016, p. 12)

Outra ação foi o Programa Gestão em Foco - Método de Melhoria dos Resultados – MMR³⁶, a partir de um projeto Piloto em 2016, implantado de forma gradual, ou seja, em três “ondas” em 2017, 2018 e 2019, abrangendo todas as escolas da rede pública estadual, conforme abaixo.

³⁵ Informação divulgada no site da SEE/SP, disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-prioritarias/> acesso em 14/10/2019.

³⁶ Sobre o Gestão em Foco-MMR ver <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3008&EntryId=4067> ;

Quadro 3 - Implantação do Gestão em Foco –MMR em (nºs abs).

Projeto Piloto 2016	1ª ONDA 2017	2ª ONDA 2018	3ª ONDA 2019
D.E	13 DEs da Capital	39 - Grande SP 15 - Interior 24 - Litoral	39 – Interior e Litoral
77 - ESCOLAS	1.081 - ESCOLAS	2.299 - ESCOLAS	1.715 - ESCOLAS

Fonte: SEE/SP - Elaboração Própria

Observa-se que a SEE/SP avança no alcance aos princípios da NGP, qual seja a da privatização de serviços, e estabelece parceria com a empresa de consultoria em gestão, Falconi Educacional, a qual idealizou o programa e realizou as formações aos profissionais sobre a utilização deste método aos diretores da escola. “O método é utilizado desde o planejamento estratégico para o ano letivo e passa por etapas como identificar os desafios, planejar formas de superá-los e implantar as soluções elaboradas”. (SÃO PAULO, Guia Prático do Método de Melhoria de Resultados, 2018, p.6)

O método é elaborado e aplicado pelas escolas em oito etapas, a saber:

1) conhecer o problema, 2) quebrar o problema, 3) analisar a causa dos problemas, 4) elaborar planos de melhorias, 5) implementar os planos de melhorias, 6) acompanhar os planos e resultados, 7) corrigir os rumos e, para finalizar, 8) registrar e disseminar as boas práticas³⁷.

³⁷ Sobre as etapas do Método de Melhoria de Resultados ver <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco> acesso em 11/10/2019.

Figura 2 - Passos do Método de Melhoria de Resultados.



Fonte: SÃO PAULO, Guia prático Método de Melhoria de Resultados – MMR, 2018, p.7

Apreende-se que este instrumento se constitui como uma estratégia da SEE/SP para responsabilizar os professores e diretores pelos resultados, sob a liderança do diretor induzindo-os a buscarem formas de solução para os problemas identificados por eles.

O método é aplicado e supervisionado pelas diretorias de ensino por meio dos supervisores de ensino, os quais verificam *in loco* a operacionalização de tal método. Segundo os diretores há um controle rigoroso, via o estabelecimento de prazos para o cumprimento das ações planejadas, além da realização de reuniões de nível que ocorrem ao final de cada bimestre denominada de “N3” para as escolas, acompanhadas pelo supervisor de ensino, “N2” para as diretorias de ensino e “N1” para a SEE/SP³⁸.

Ainda, de acordo com os diretores há grande preocupação para realizar as ações e assim cumprir os prazos estabelecidos, o que, via de regra, acaba intensificando o trabalho, pois além de tal aplicação há outras demandas do cotidiano escolar e as advindas da própria SEE/SP como prestação de contas, controle da merenda escolar, dentre outras. Pondera-se que a aprendizagem é um processo que ocorre de maneira diversa para cada aluno e delimitar tempo para

³⁸ Sobre reunião a reunião de nível ver, a exemplo <https://deleste5.educacao.sp.gov.br/mmr-gestao-em-foco-2018/> acesso em 11/10/2019.

aprendizagem no decorrer do ano letivo é algo muito complexo, dadas as especificidades implicadas no processo.

A criação do Programa de Ensino Integral – PEI, implantado a partir de 2012, é objeto específico de análise na presente tese e passa a ser analisado no próximo capítulo.

Conclui-se no presente capítulo que ao longo deste período vários secretários passaram pela pasta da Educação, cuja opção política converge com as ideologias do partido à frente do governo estadual e que, de maneira geral, implementaram diferentes programas pautados na racionalidade econômica.

Observa-se que a lógica gerencial foi e está sendo integrada na política educacional por meio da legislação, cursos de formação continuada, os quais direcionam a implantação de tais políticas no cotidiano das escolas, que orienta os procedimentos relativos ao controle do trabalho dos profissionais e reconfigura o trabalho do diretor de escola, com vistas a tornar este em uma ferramenta a serviço do sistema educacional.

Dentre as alterações na política educacional ao longo desses governos destacamos que nos governos Covas e Serra nossas análises indicam que foram os que alteraram a política e implementaram programas e projetos articulados com a lógica gerencial de forma mais incisiva, os quais vem sendo aprimorados.

Em consonância com Ramos (2016, p.553) “apesar desse histórico e de suas nuances administrativas, o Estado de São Paulo conseguiu manter, desde 1995, coerência ideológica e sequência gerencial, sobretudo no campo da educação”.

Como pode-se perceber, o fio condutor das políticas implementadas a partir do contexto da década de 1990 segue a lógica da racionalidade fundamentada nos pressupostos da NGP, ou seja, orientação pela eficiência, eficácia e efetividade por meio de mecanismos de controle gerenciais como o estabelecimento de metas para os resultados, pagamento de bonificação, alteração na forma de contratação dos professores, redução nas despesas com a educação, avaliação por desempenho dos profissionais do magistério, cursos preparatórios, os quais visam prescrever o exercício da função dos professores e diretores, dentre outros. Além disso, termos oriundos do setor privado passam a ser incorporados na educação, como gerente escolar, gestor escolar, desempenho, metas, índices, dentre outros.

Cabe destacar que a política incentiva os diretores de escola a buscar parcerias com voluntários e empresários para resolução de problemas de toda ordem, como manutenção do prédio escolar, apontado pelos diretores entrevistados.

Os diretores de escola, nesta lógica não têm atribuições específicas, visto que o exercício da sua função passa a ser pautado por competências e habilidades o que amplia sua

responsabilização em relação às dimensões da sua função denominadas pela SEE por: a) gestão pedagógica, b) gestão de processos administrativos e c) gestão de pessoas e equipes, analisados no capítulo3.

Entendemos que não há dissonância entre os governos, ao contrário, o fio condutor que vem perpassando todos os governos têm sido o gerencialismo por meio da utilização dos instrumentos utilizados no setor privado conforme preconizado nos pressupostos da NGP, como dito anteriormente.

Percebe-se um Estado cada vez mais regulador que provedor, ou seja, cria mecanismos para autodesresponsabilização de suas obrigações com os serviços públicos, a exemplo das parcerias com o setor privado, conforme apontado por Paes de Paula (2013). Haja vista, a inserção do setor empresarial na educação de várias formas, principalmente por meio de assessorias na implantação de programas e projetos da SEE, permanecendo a da racionalidade, a exemplo do Programa de Ensino Integral, o qual passaremos a analisar.

CAPÍTULO 2

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL NA SEE/SP

O objetivo deste capítulo consiste em analisar a configuração do Programa de Ensino Integral – PEI, implementado desde 2012 na SEE/SP, e parte de um conjunto de medidas adotadas, em 2011, pelo então Secretário Herman Jacobus Cornelis Voorwald, cujo marco da sua gestão foi a criação do Programa “Educação Compromisso de São Paulo”³⁹, com o objetivo de posicionar a educação paulista entre as 25 melhores do mundo no prazo de 20 anos.

A hipótese que norteia o capítulo é que o PEI aprofunda a adoção da lógica gerencial na educação paulista e reconfigura a organização da escola e o trabalho dos profissionais do magistério que nele atuam.

Inicia-se por uma apresentação geral da configuração do PEI visando demonstrar como esse programa vem se ampliando e se consolidando na rede pública de ensino do estado de São Paulo, desde a sua implantação.

2.1 O Programa de Ensino integral – PEI

O Programa de Ensino Integral, doravante denominado PEI, segundo os documentos oficiais, visa a melhoria da qualidade da educação pública no estado de São Paulo, a qual é medida anualmente por meio de avaliação externa denominada Índice de Desenvolvimento da Educação (IDESP).

A criação do PEI toma como referência a experiência do Programa de Ensino Integral de Pernambuco, implantado em 2008⁴⁰ e o do Rio de Janeiro com o Ginásio Carioca⁴¹ em 2011, ambos orientados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), formado por um

³⁹ O programa **Educação — Compromisso de São Paulo** foi gestado com a participação significativa do setor empresarial, como Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-acoes-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao> acesso em 18/06/2017.

⁴⁰ Sobre a implantação do PEI em Pernambuco ver <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70> acesso em 21/02/2018, instituído pela Lei Complementar nº 125 de 10/07/2008.

⁴¹ Sobre a implantação do PEI no município do Rio de Janeiro ver <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016> acesso em 21/02/2018 e Decreto nº 32.672 de 18/08/ 2010. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2010/3267/32672/decreto-n-32672-2010-cria-o-programa-ginasio-carioca-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias> acesso em 21/02/2018.

grupo de empresários “motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife” e imbuído dessa atividade, tida pelo grupo como missão, passa a oferecer consultoria a diversas prefeituras e secretarias estaduais de educação. (VOORWALD; SOUZA, 2014, p.19).

A implantação do Programa é justificada pela SEE/SP também, pelas altas taxas de evasão escolar e pela constatação de ser o Ensino Médio pouco atrativo aos jovens. Assim, é apresentado como “uma possibilidade de proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades, ampliando significativamente as perspectivas de autorrealização de cada um” (VOORWALD; SOUZA, 2014, p. 21).

O princípio central do Programa concentra-se na jornada escolar estendida, medida prevista: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

E, no Plano Nacional de Educação - PNE⁴², meta 6, que prevê: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 1996).

Seguindo as legislações federais citadas sobre o tema, a SEE/SP em seu Plano Estadual de Educação⁴³ enfatiza a importância da garantia da educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas da educação básica. Todavia, a despeito de estar previsto na legislação desde 1996, a ampliação da jornada diária escolar inicia-se apenas em 2006 com a Escola de Tempo Integral⁴⁴ - ETI e, em 2012, com o Programa de Ensino integral, em número reduzido

⁴² Ver Lei 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE

⁴³ Sobre o Plano Estadual de Educação de SP, ver em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> acesso em 25/08/2019.

⁴⁴ Cabe pontuar que na SEE/SP há escolas denominadas Escola de Tempo Integral – ETI, implantadas na rede estadual a partir de 2006 com atendimento exclusivo aos alunos do ensino fundamental a qual apresenta características diferentes do PEI. A despeito de coexistirem, não discutiremos as especificidades das escolas ETIs por não ser objeto de estudo nesta pesquisa, entretanto sobre o assunto ver Resolução SE nº 89 de 09/12/2005 e SÃO PAULO: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. Escola de Tempo Integral / Aluno em Tempo Integral. Setembro de 2011 https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/09/educacaointegral_escola_de_tempo_integral_aluno_de_tempo_integral.pdf acesso em 01/02/2018.

de escolas em relação à proporção de escolas existentes na rede, como veremos no decorrer do capítulo.

Segundo Miranda, Veraszto e Aparício (2017) em análise da legislação federal concernente à educação em tempo integral, ressaltam que em termos legais é evidente a preocupação com a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, visto que, dessa forma se constitui “ como alternativa para atenuar as disparidades sociais e expandir, de acordo com a democracia, as oportunidades de aprendizagem”(p.12). Esses autores observam também que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola é um caminho para a busca da melhoria da qualidade social da educação, porém é necessário que os processos de aprendizagem sejam significativos e que a centralidade não seja meramente no estabelecimento de metas e ranqueamento entre as escolas.

Em consonância com Dourado (2007, p. 923), a formação dos alunos está além da ampliação do tempo escolar, visto que a educação integral implica em “um processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como *locus* privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol de objetivos de formação”.

O PEI se caracteriza por um modelo pedagógico e de gestão fundamentado em quatro princípios, a saber: 1) Educação Interdimensional, 2) Pedagogia da Presença, 3) Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e, 4) Protagonismo Juvenil, cujo objetivo central é o de formar um jovem autônomo, solidário e competente. Tais modelos se articulam por meio da utilização de instrumentos de gestão com vistas a melhoria dos resultados educacionais. Neste sentido é colocado como missão para as escolas “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (SÃO PAULO, 2014, p.35).

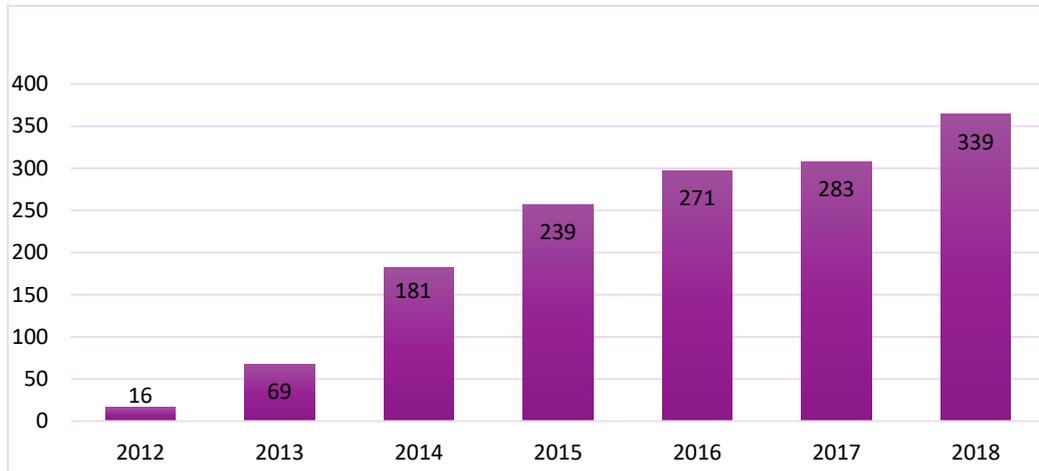
Passamos a analisar a configuração do PEI a partir da sua implantação em 2012.

2.2 A implantação do PEI na SEE/SP

Em 2012, o PEI foi implantado em dezesseis escolas de ensino médio, denominadas pela SEE/SP de “Escolas Piloto”. A partir de então, observa-se, por meio da análise dos documentos do Programa elaborados pela SEE/SP, a inserção gradual das escolas de ensino fundamental, ciclos I (1º aos 5º anos) e II (6º aos 9ºs) e ensino médio. (1ª a 3ª séries).

E, em 2018, atingiu 6% do total de escolas da rede estadual paulista, conforme se observa no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Evolução do número de escolas inseridas no PEI - 2012 a 2018 (n° abs).



Fonte: SEE-SP. Elaboração própria

No ano de implantação do PEI, 2012, ocorreram eleições municipais (prefeitos e vereadores) o que nos leva a aventar a hipótese que essa ação se constituiu também em estratégia política do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no poder no Estado de São Paulo desde 1995. Nos municípios onde há maior número de escolas PEI (ANEXO D), os prefeitos estão vinculados ou são aliados ao partido como os de Americana (PMDB), São Vicente (PMDB), Sumaré (PPS), Piracicaba (PSDB), São Paulo (PSDB), Limeira (PSD) e Mogi Mirim (PSDB). Notadamente em 2014, ano em que houve eleições há um salto significativo no número de escolas inseridas no Programa nestas mesmas regiões (ANEXO D).

Tabela 9 - Abrangência do PEI 2012-2018, por inserção anual de Diretorias de Ensino, municípios e escolas (n°abs.)

Ano	Diretoria de Ensino	Municípios	Escolas
2012	11	13	16
2013	26	38	53
2014	25	45	112
2015	4	21	58

2016	3	9	32
2017	2	7	12
2018	7	25	56
TOTAL	78	158	339

Fonte: SEE/SP - Elaboração própria

As escolas inseridas no PEI até 2016, seguem a legislação específica da SEE/SP. A partir de 2017, convênio firmado entre os governos do Estado e o Federal, instituiu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral⁴⁵, cujo objetivo consiste em apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEE.

Ambas pontuam como condição para inserção das escolas estaduais no Programa de Ensino Integral com suporte financeiro do Ministério da Educação, denominadas PEI/MEC a aprovação de um plano para implantação elaborado pelas SEEs com a observância dos critérios estabelecidos na Portaria MEC nº 727 de 13/06/2017, quais sejam:

Art. 6º

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e

V - não ser participante do Programa. (BRASIL, 2017)

Os requisitos de infraestrutura exigidos na portaria referem-se à existência de: 1) biblioteca ou sala de leitura⁴⁶ com 50 m²; 2) 8 salas de aula - mínimo 40 m² cada; 3) quadra poliesportiva - 400 m², 4) vestiários masculino e feminino - 16 m² cada, 5) Cozinha - 30 m²; e, 6) Refeitório

⁴⁵ De acordo com a LDB 9.394/96, Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva. Entretanto, a oferta do Ensino Médio está sob a responsabilidade dos Estados.

⁴⁶ A despeito de não se configurar como objeto da presente pesquisa, é importante esclarecer que o estado de São Paulo desde 2009 alterou a denominação de biblioteca para Sala de Leitura, eximindo, assim, o estado da contratação para o cargo de bibliotecário. (Resolução SE 15/2009)

A portaria, em consonância com a Lei nº 13.415 de 16/02/2017⁴⁷, estabelece como prioridade para instalação do Programa as regiões onde há menores Índices de Desenvolvimento Humano – IDH e/ou indicador socioeconômico das escolas, além dos baixos resultados nas avaliações externas em âmbito nacional expressos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁴⁸.

Das escolas vinculadas ao PEI/SEE, 16 delas do segmento do Ensino Médio, por indicação da SEE/SP, em 2017⁴⁹, passaram a integrar o programa PEI/MEC⁵⁰. A SEE/SP e, por meio desse convênio – restrito às escolas do Ensino Médio -, recebe recursos provenientes do governo federal.

A análise das portarias, contudo, revela importantes alterações entre ambas, as quais remetem à construção de conjecturas, tais como:

a) a adesão dos alunos do ensino médio ao PEI/MEC não foi a esperada e, se mantida a Portaria MEC nº 1.145, de 10/10/2016, muitas escolas seriam excluídas do Programa. É possível que a reduzida receptividade esteja baseada na quantidade de jovens de baixa renda e impossibilitados de permanecer, em razão do trabalho, em jornada integral nas escolas;

b) a adesão pelos estados ao Programa foi reduzida, em virtude dos critérios estabelecidos na portaria, logo com a ampliação do prazo os estados poderão se organizar e adequar as escolas, sobretudo em relação aos aspectos físicos para atender ao contido na portaria e assim firmar o convênio com o governo federal;

c) considerar a participação de 75% dos alunos no ENEM com vistas a avaliar os resultados na aprendizagem é aqui considerada uma expectativa de participação elevada diante do contexto sócio econômico brasileiro. O estado de São Paulo representa 16% de alunos inscritos no exame, mas há de se considerar o decréscimo da participação dos estudantes das escolas públicas em todo o país.

⁴⁷ Lei nº 13.415 de 16/02/2017 Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁴⁸ Sobre o IDEB ver <http://portal.mec.gov.br/pdde/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem> acesso em 22/02/2018.

⁴⁹ Ressalta-se que 4 escolas das 16, já estavam inseridas no PEI/SEE, sendo alteradas para PEI /MEC em 2017.

⁵⁰ Sobre o quadro curricular das escolas – PEI ver os anexos da resolução SEE 52 de de 02/10/2014.

olas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016 e Portaria MEC nº727 de 13/06/2017.Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Já o IDEB, que passou a ser censitário em 2017 ao nosso ver abrange o maior de número de alunos o que ampliaria a visão do resultado por meio dessa avaliação; e, d) a ampliação do tempo dos alunos na escola está prevista na LDB e PNE, dessa forma a alteração na legislação significa criar possibilidades para inserção de novos estados no Programa, dada a heterogeneidade em todo o país.

Quadro 4 - Comparativos entre as Portarias MEC - nº 1.145, de 10/10/2016 e nº 727 de 13/06/2017.

	Portaria MEC nº 1.145, de 10/10/2016	Portaria MEC nº 727 de 13/06/2017
Número mínimo de alunos:	350 após um ano no PEI	matriculados no primeiro ano de implantação do PEI passa a ser o de 60
Vigência	48 meses	dez anos para a implantação
Permanência no Programa	condicionada ao número de matrículas, redução das taxas de abandono e reprovação cumulativamente, tendo o censo escolar como referência, participação de no mínimo 75% dos alunos no ENEM e o resultado da avaliação nessa prova deverá estar acima da média mínima estabelecida pelo MEC ao final do terceiro ano de implantação.	não há menção ao ENEM, porém, fica explícito que a avaliação dos resultados educacionais será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB ⁵¹ ,

Fonte: Portarias MEC - Elaboração própria

Com relação à permanência das escolas no PEI/MEC estas ficam submetidas ao cumprimento do contido nas portarias, as quais possuem redação muito semelhante: do Art.19 da Portaria MEC nº 1.145, de 10/10/2016, no Art. 26 da Portaria MEC nº727 de 13/06/2017.

Art. 19. As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do Programa e não poderão ser substituídas por outras escolas da rede de ensino. Parágrafo único. Na hipótese de mais de 50% das escolas da SEE participante serem desligadas, durante a vigência do Programa, a mesma será desligada do Programa. (BRASIL, 2016, p.)

Art. 26. As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI e as Secretarias não poderão substituí-las por outras. Art. 27. A SEE que tiver mais de 50% das escolas

⁵¹ A partir de 2017 o IDEB referente ao ensino médio (3ª série, série final do E.M)) deixa de ser amostral e passa a ser censitário. Informação disponível em http://provabrasil.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-comeca-a-ser-aplicado-em-todo-o-brasil/21206 acesso em 13/03/2018.

desligadas poderá ser desvinculada do Programa mediante recomendação técnica da SEB-MEC. (BRASIL, 2017, p.)

Em 2018, 56 escolas da SEE/SP⁵² passaram a integrar o PEI/MEC em todo o Estado com atendimento exclusivo aos alunos do ensino médio, enquanto as escolas do PEI/SEE-SP atendem aos do ensino fundamental e ou médio. Assim, nos anos de 2017 e 2018 a SEE/SP inseriu no PEI apenas aquelas voltadas ao Ensino Médio, por meio do convênio, pois contempla apenas esse nível de ensino. Coincidentemente, a SEE, no mesmo período, não ampliou o número de escolas com atendimento ao PEI no nível fundamental. Apreende-se que o repasse dos recursos do Governo Federal à SEE/SP tem estimulado a inserção de escolas deste segmento no PEI e, ao contrário, houve certa estagnação do programa pela SEE/SP.

2.3 Seleção e implantação das escolas para o PEI

A indicação das escolas para integrar o PEI passa por uma avaliação prévia do órgão central, não sendo contempladas aquelas que sejam a) a única do município, em razão de não haver outra escola estadual para atender ao segmento sem oferta na escola do PEI; b) localizadas na zona rural, posto que implica em transporte e nas especificidades locais; c) indígena, de assentamento ou quilombola; c) compartilhada com escolas municipais, que segundo a SEE/SP, dadas as particularidades inviabilizam a inserção no PEI, tais como calendário escolar, projeto pedagógico, distância para transferência de alunos não atendidos no segmento que implicam em transporte escolar e atendimento impeditivo da exclusividade a alunos da SEE/SP.

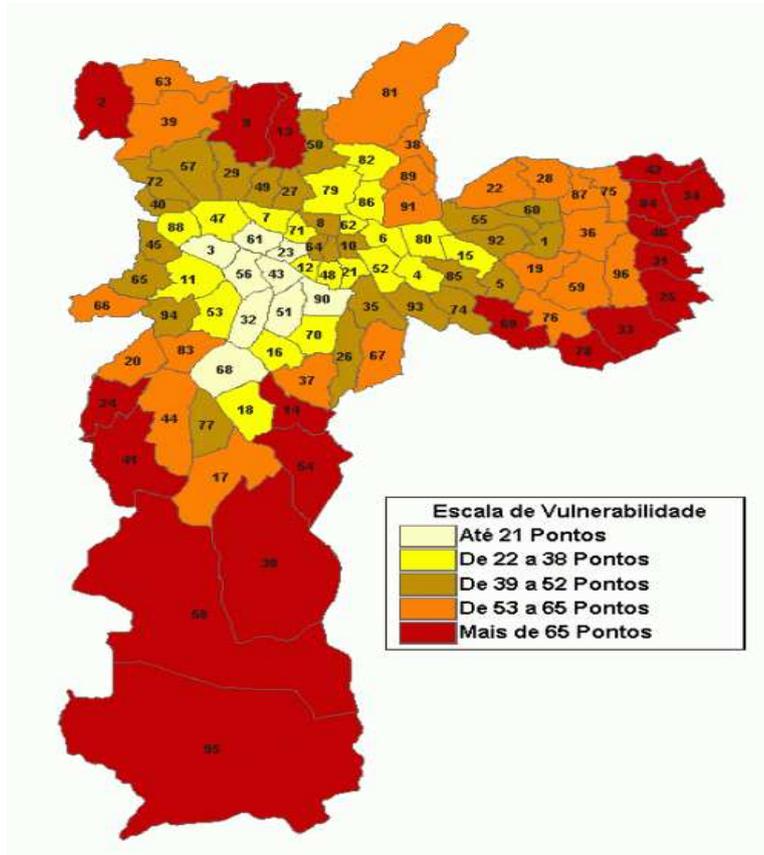
A vulnerabilidade socioeconômica é considerada um dos critérios que integram o processo de seleção das escolas e toma como base o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS⁵³.

Giroto e Cássio (2018), demonstram que esse critério não se sustenta. Ao analisarem os aspectos socioeconômicos dos alunos das escolas concluem que o PEI exclui os alunos que necessitam conciliar trabalho e estudo ficando, portanto, a continuidade dos estudos condicionada ao oferecimento de vagas nas escolas públicas no período noturno, a exemplo do município de São Paulo, como aponta a pesquisa realizada pelos autores.

⁵² Em 2017 foram inseridas 12 escolas ao PEI/MEC, conforme quadro acima, porém cabe destacar que 4 delas que integravam o PEI/SEE passaram a integrar o PEI/MEC. Ou seja, em 2018 são 72 escolas inseridas no PEI/MEC.

⁵³ Sobre o IPVS ver <http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/index.php> acesso em 21/02/2018.

Figura 3 - Distribuição espacial dos grupos de vulnerabilidade juvenil no município de São Paulo, 2000



Fonte: Fundação SEAD

Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/ivj/index.php> acesso em 28/12/2019.

Além da vulnerabilidade juvenil social, o processo de inserção das escolas passa por procedimentos estabelecidos pela SEE/SP, quais sejam: a Diretoria de Ensino indica a(s) escola (s) para a SEE/SP, de acordo com os seguintes critérios estabelecidos pela SEE/SP, tais como: baixo rendimento escolar expresso no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo –IDESP, escolas que já contemplem estrutura física adequada. Em outras palavras, o PEI privilegia escolas com sala de leitura, laboratórios de informática e das disciplinas na área de exatas e que não exija investimento por parte da SEE/SP em transporte escolar para remanejamento dos alunos que deixarão de ser atendidos no PEI, a exemplo do Ensino Fundamental.

Todavia, cabe ao Conselho de escola a decisão da adesão, ou não, ao Programa. O conjunto das entrevistas indica os motivos pelos quais levam o Conselho de escola a não aceitação no que se refere:

- i) **aos professores:** 1) o cargo é transferido para uma escola que não foi escolhida por ele quando do ingresso no serviço público na SEE/SP, 2) a maioria acumula

cargo com outra rede ou possuem outro emprego, dada a baixa remuneração, 3) a gratificação não se constitui como atrativo, uma vez que esta não é incorporada ao salário, 4) a insegurança, visto que, tal mudança pode alterar a vida pessoal no que se refere ao horário e período de trabalho; 5) a imprevisibilidade, visto que, pode não haver aulas suficientes na escola de destino, sendo este obrigado a cumprir a jornada de trabalho em várias escolas, 6) a jornada de trabalho consiste em 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva que pode não ser a de interesse do professor, por motivos de trabalho em outra rede de ensino ou de cunho particular; e,

- ii) aos **Pais/responsáveis/alunos**: a despeito da prioridade de matrícula ser dos alunos que lá estão o ensino noturno deixa de existir, logo, estes serão transferidos para outra escola. Ademais, os alunos não atendidos no segmento, também são transferidos para outra escola que pode não ser a do interesse do aluno e/ou da família, dados aos vínculos ali construídos e/ou outras questões particulares que impedem o aluno de ficar na escola em período integral.

Esses são, portanto, alguns pontos que levam o Conselho de Escola a não aceitar a inserção da escola no PEI, ainda que indicada pela SEE/SP e pela diretoria de ensino, pois a decisão é prerrogativa do Conselho de Escola⁵⁴.

Os diretores das escolas devem conduzir o processo de implantação do Programa na escola, com base no manual “Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral⁵⁵, iniciado pela composição de um grupo de pessoas com representantes dos pais, alunos, professores, diretor, vice diretor e coordenador pedagógico, convidado para conhecer o PEI em uma escola indicada pelo dirigente de ensino, com vistas a conhecer *in loco* as informações recebidas sobre o PEI. Posteriormente, a direção da escola convoca e preside a reunião com o Conselho de Escola, responsável por replicar as informações recebidas sobre o programa e formalizar a adesão ao PEI. Finalmente, reúne-se a comunidade escolar para comunicar a decisão do Conselho. Dessa forma, é lavrada uma ata, encaminhada à Coordenação do Programa na diretoria de ensino para continuidade ao processo de adesão.

Os diretores entrevistados relatam que nessa reunião são apresentados argumentos pela SEE/SP, a exemplo das escolas PEIs de Pernambuco, de que este modelo será ideal à escola em

⁵⁴ Sobre os segmentos de funcionários não houve relato dos entrevistados.

⁵⁵ As orientações sobre os procedimentos que o diretor de escola está disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/738.pdf> acesso em 02/04/2019.

que trabalham, ainda que esteja em contextos diversos. Eles apontam que diante da complexidade vivenciada no cotidiano do seu trabalho como falta de professores concursados ou temporários, para suprir as faltas dos professores, da desvalorização salarial, da ausência de recursos materiais e/ou matérias obsoletos como computadores, das inadequações na utilização dos ambientes da escola como sala de leitura e laboratórios por carência de materiais apropriados para esse fim, o PEI representa uma possibilidade de realização pessoal enquanto profissional, além de melhores condições de trabalho, como ilustra o relato do diretor abaixo:

O ano que a gente aceitou, fui chamada... totalmente sigiloso... e comunicada de que a escola tinha sido indicada pela diretoria para ser uma escola de Ensino Integral. Até então, a gente não conhecia, porque só tinha tido um ano de Ensino Integral. Só tinha uma escola da Diretoria que tinha Ensino Integral. Aí fomos para São Paulo para uma apresentação do que seria, fizeram um convite, passaram vários vídeos e tal e eu me apaixonei naquele momento pelo ensino integral. Sabe quando você percebe que tem uma luz no fim do túnel? E eu falava: - se for isso mesmo tem toda chance de dar certo! (Diretor X, Escola 11, 2017)

Segundo os entrevistados, os argumentos da SEE/SP à adesão sustentam-se na gratificação de 75% referente ao salário base, se optantes ao Regime de Dedicção Plena Integral - RDPI, ou seja, os professores e diretores somente poderão acumular cargo público e/ou ter outro emprego, no período noturno. Outro argumento é o de melhores condições de trabalho com recursos materiais para utilização nos laboratórios de informática, de experimentos, sala de leitura. Tais premissas fundamentam-se na Lei Complementar nº 1164 de 04/01/2012⁵⁶, que dispõe sobre a organização e funcionamento do PEI. Cabe destacar que embora não conste na legislação, os entrevistados declararam a promessa da SEE de conceder armários aos alunos, *notebooks* para professores, *notebooks* para estudantes, lousa digital e laboratórios equipados com materiais para realização de experimentos. Segundo eles, é enfatizada aos pais e estudantes, a oportunidade de ampliar o tempo de estudos, visando a melhoria da qualidade da educação e, sobretudo a formação para um projeto de vida profissional, após a conclusão do ensino médio.

2.4 Modelos de Gestão e Pedagógico

Os modelos de gestão e pedagógico estruturam o PEI, assim, de acordo com a SEE/SP estão articulados com vistas a atender as finalidades do programa, os quais passamos a analisar.

⁵⁶ alterada pela L.C 1.191 de 28/12/2012, assim como na Resolução SE 52 de 2/10/2014

De acordo com as diretrizes do PEI, os modelos de gestão e pedagógico das escolas são focalizados nos resultados da aprendizagem, mensurados pela SEE/SP por meio das avaliações externas, Avaliação da Aprendizagem Processual – AAP⁵⁷, denominadas de diagnósticas, que ocorrem a cada bimestre e pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, de aplicação anual que somado ao fluxo escolar (reprovação e abandono) resulta no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, pelo qual é também determinado uma meta anual de melhoria na aprendizagem dos alunos para cada segmento que a escola atende, a qual é monitorada pelos instrumentos de gestão apontados adiante.

2.5 Modelo de Gestão

A análise documental aponta que a metodologia utilizada no modelo de gestão do PEI, é o PDCA⁵⁸. Essa ideia se inicia em 1600 e leva quatrocentos anos para chegar na versão elaborada por Walter A. Shewhart, engenheiro, físico e estatístico, na década de 1930 e somente nos anos 1950 passou a ser “utilizada como forma de gerenciamento nas empresas japonesas, cujo objetivo consistia na melhoria da qualidade por meio do controle dos processos” (PACHECO; et al, p.3, s/d).

Moen e Norman (2006), em análise sobre a evolução do PDCA, apontam a presença de John Dewey no modelo, posto ser ele um defensor do pragmatismo na educação, nos governos e outras áreas. Todavia, outros foram igualmente inserindo suas ideias resultando, em primeiro lugar, no “ciclo de Deming”, em 1951 cujos princípios eram sintetizados em: criar o produtor, produzi-lo, inseri-lo no mercado, testá-lo com pesquisas de mercado, para, enfim, repensá-lo.

O avanço desse modelo resultou no PDCA, cujas etapas são:

- a) Planejar: identificação de problemas elaborado pela gerência;
- b) Fazer: execução do plano;
- c) Checar: verificação das metas e acompanhamento dos objetivos;
- d) Agir: correção dos erros e na literatura “treinar” pessoas.

⁵⁷ Sobre a Avaliação Processual da Aprendizagem ver tutorial Plataforma Foco Aprendizagem disponível em http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/Tutorial_Foco_Aprendizagem.pdf acesso em 25/7/2019.

⁵⁸ Sobre essa metodologia aplicada à educação, especificamente no processo de aprendizagem Murici e Chaves, Capítulo 4 *Utilizando o método para alcançar metas anuais*, in Gestão para resultados na educação, p.39-111, 2013, explicam detalhadamente como utilizar o método gerencial na educação. Vale destacar que os autores são consultores de resultados da empresa Falconi.

No Brasil, esse método foi difundido nas empresas por Vicente Falconi⁵⁹, engenheiro inspirado nas experiências japonesas. A Falconi é uma empresa de consultoria em gestão empresarial que utiliza técnicas e métodos, com vistas a melhoria dos resultados em organizações. A empresa vem ampliando seu campo de atuação desde a década de 1980, mas nos anos 2000 passa a atuar no setor público, com destaque para educação de estados e municípios⁶⁰.

No livro “Gestão para resultados na educação” de Murici e Chaves (2013), ambos da Falconi Consultoria, relatam a experiência da utilização do método PDCA em escolas públicas brasileiras detalhando o PDCA por meio de gráficos, quadros, tabelas e inclusive como realizar o cálculo para elaboração de planos para atingir os resultados.

No prefácio do livro, o presidente da Consultoria, Mateus Bandeira anuncia o método que, seguido passo a passo, promete melhorar os resultados educacionais, conforme segue:

A filosofia do método gerencial é a melhoria contínua. E a sua ideologia é a meta, que é a base do sistema gerencial. (...) não há como melhorar a educação sem metas, sem planos de ação, sem avaliações de desempenho e sem meritocracia. Da teoria e da prática, a conclusão é certa: com a utilização disciplinada do método gerencial é possível qualificar substancialmente os resultados do ensino no Brasil. (MURICI; CHAVES, 2013)

Observa-se que a presença dos atores privados ganham espaço no setor público educacional, sobretudo por meio de parcerias, a exemplo da empresa citada acima, e passam a direcionar e padronizar o trabalho pedagógico e, em especial as formas de gestão escolar amparados no discurso hegemônico que vem sendo construído há décadas de que o setor privado é mais eficaz e eficiente do que o setor público (ADRÃO, PERONI, 2009).

A lógica do PDCA transposta à educação paulista consiste em quantificar as metas a partir de indicadores como o IDESP, para atingir determinados resultados por meio da identificação do problema, como índice de alunos com baixo rendimento na disciplina de matemática; e, a partir desse ponto elaborar planos com vistas a alcançar as metas definidas (MURICI; CHAVES, 2013).

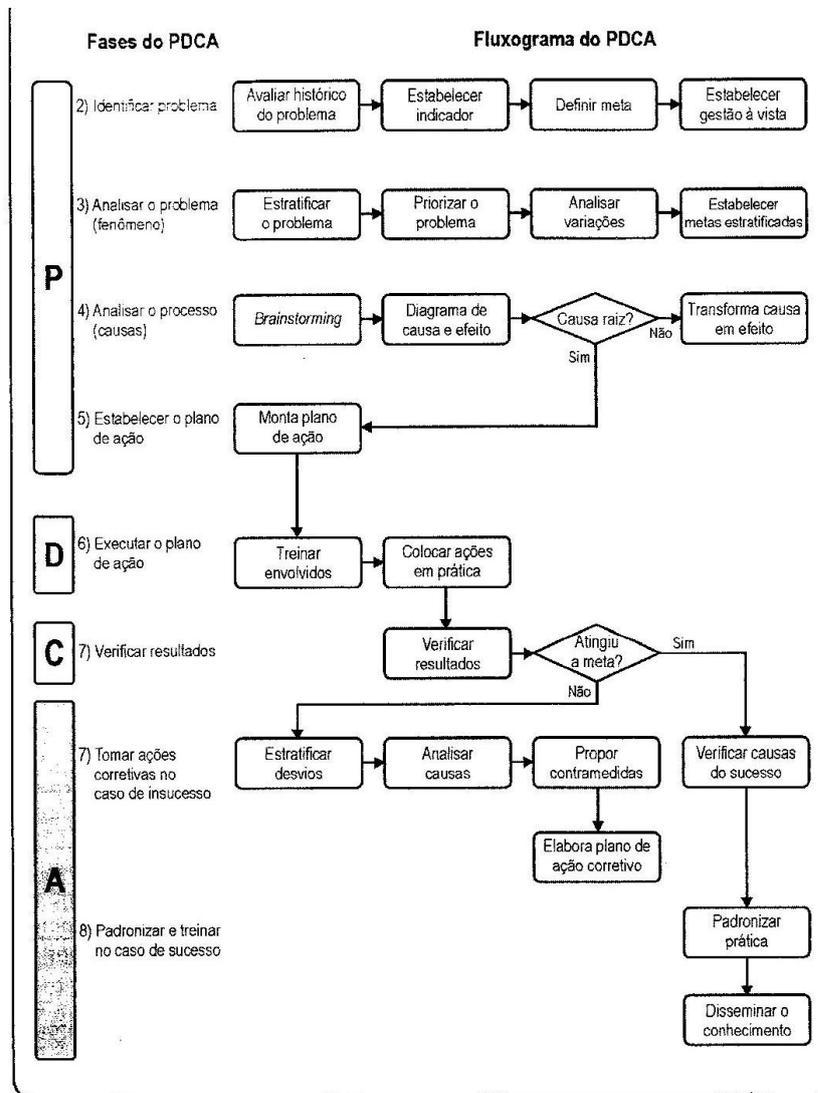
No PEI, além das metas anuais definidas pela SEE/SP por meio do IDESP, a escola elabora suas próprias metas, com o intuito de atingir outra mais elevada. Para isso utiliza os indicadores - as avaliações das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática - via Avaliação

⁵⁹ Sobre a empresa FALCONI ver https://falconi.com/flcn_author/vicente-falconi-campos/ acesso em 10/10/2019.

⁶⁰ Sobre a empresa Falconi Educação ver <https://falconi.com/educacao/clientes/> acesso em 09/10/2019.

da Aprendizagem em Processo (AAP), elaborada pela SEE e aplicada ao final de cada bimestre, além do controle da frequência dos alunos, também seguindo a lógica do PDCA.

Figura 4 - Fluxograma PDCA



Fonte: (MURICI e CHAVES, 2013, p. 112).

Para o monitoramento das ações das escolas, a SEE/SP criou uma ferramenta de gestão disponível na Secretaria Escolar Digital - SED⁶¹, de acesso restrito, a qual é de responsabilidade do diretor a inserção das informações.

De acordo com os diretores entrevistados estas devem ser mantidas atualizadas, via de regra pelo diretor bimestralmente, e esta ferramenta é utilizada nas reuniões para verificar o cumprimento das metas e planejamento de novas ações.

⁶¹ Secretaria Digital de Educação, acesso restrito. Disponível em <https://sed.educacao.sp.gov.br/> acesso em 10/10/2019

Segundo os entrevistados, com o método e por meio da Plataforma Foco Aprendizagem da Secretaria de Educação Digital, é possível simular a quantidade de alunos que poderão ser reprovados, assim como os abandonos com vistas ao atingimento da meta anual em relação ao fluxo. Assim, é realizado um controle sistemático da frequência destes, porém se ainda assim o número for maior, há uma seleção pelos professores e o diretor dos alunos que serão reprovados. Ou seja, o foco é o cumprimento da meta em detrimento da aprendizagem.

Neste sentido, de acordo com Ganzeli, (2011, p. 21)

A definição de metas pelos órgãos centrais e a introdução da avaliação externa aos processos de ensino, ampliaram o controle, ao mesmo tempo em que intensificaram o trabalho dos educadores. O diretor de escola ganhou a imagem de líder, assumindo a responsabilidade pela condução eficaz das alterações necessárias na organização escolar para o alcance dos objetivos colocados para a escola (GANZELI, p. 21, 2011)

Indaga-se, na presente pesquisa, em que medida a educação, tal como compreendida por paro (2011) como um ato político e social, voltada à edificação da cultura em amplo sentido, pode ser transformada mecanicamente em números.

Assim, compreendemos que essa forma de planejar a melhoria nos resultados educacionais pela adoção do gerencialismo, é complexa, visto que se volta à: quantificação de conhecimentos, à priorização de duas disciplinas (Língua Portuguesa e Matemática) e ao envolvimento de alunos e professores em um processo de treinamento que dever ser liderado pelo diretor.

Considera-se que a despeito do discurso da Nova Gestão Pública a implantação das técnicas gerencialistas reverencia a burocracia e dela depende para sua concretização.

Vale pontuar que, os depoimentos destacam o grau de detalhamento presente nesse dispositivo: desde percentuais de rendimento de cada aluno, por disciplina, número de ações planejadas pelos professores, cumprimento de ações, quantidade de reuniões realizadas por mês (tutorias, reuniões pedagógicas, reuniões de alinhamento) até frequências dos professores. E, além dos registros, esses são verificados pelos diretores e pelo supervisor de ensino, como também por meio do monitoramento da SEE que encaminha direcionamentos às escolas, via comunicados.

Quadro 5 - Instrumentos de gestão do PEI.

Instrumento	Responsável pela elaboração	Definição
		O Planejamento para a execução das ações, atividades, práticas e vivências pedagógicas

Plano de Ação	Equipe escolar	definidas no currículo integrado, em articulação com os objetivos, prioridades, metas, indicadores, estratégias e ações do Plano de Ação do Programa Ensino Integral
Programa de Ação	Professores e diretores, de forma individual à luz do Plano de Ação da escola	O objetivo é definir “o que” cada membro da equipe escolar fará, suas principais atribuições e responsabilidades na função em que se encontra, considerando seu posicionamento nos alinhamentos horizontal e vertical e como sua atuação pode colaborar para o alcance dos resultados e metas definidos no Plano de Ação da escola.
Guias de Aprendizagem	Professores, à luz do currículo da SEE/SP	Instrumento de regulação da aprendizagem que se destina, fundamentalmente, a organizar as atividades docentes e as discentes em torno das habilidades e competências a ser desenvolvidas e na perspectiva de que se cumpram os objetivos e metas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum.
Agenda Bimestral	SEE/SP	Indica “quando” as ações serão executadas. Ela é um instrumento de gestão escolar elaborado e proposto pela Equipe Central do Programa, que define as ações, práticas e vivências pedagógicas da Parte Diversificada do Currículo e das demais ações da escola. É objetivo da Agenda Bimestral assegurar que as escolas do Programa Ensino Integral estejam alinhadas quanto ao desenvolvimento das ações da Parte Diversificada do Currículo e das demais ações, como atividades de formação, de gestão da escola e de desempenho das equipes
Agenda da Escola	Equipe escolar à luz da agenda da SEE/SP	Documento elaborado mensalmente que descreve e define as atividades que acontecerão na escola naquele mês. É fundamental que ela esteja alinhada com a Agenda Bimestral e seja atualizada em função das mudanças de planejamento das atividades previstas.
Sistema do Plano de Ação	Diretor da escola	Disponibilizado para todas as escolas em plataforma online, na Secretaria de Educação Digital e permite o acompanhamento das ações, identifica responsáveis, amplia a visão das responsabilidades compartilhadas para o gestor e oferece transparência para toda a comunidade. O Diretor é o responsável pela gestão do Plano de Ação da escola nessa plataforma, informando as ações em curso, bem como seu acompanhamento na metodologia do PDCA, detalhando as estratégias específicas adotadas pela escola, as ações planejadas, os responsáveis, os prazos previstos para início e

		término das ações, os indicadores de processos e de resultado, as metas estimadas pela escola e as entregas de cada uma das ações propostas.
Procedimento Passo a Passo – PPP	SEE/SP	Os PPP estabelecem os parâmetros para monitoramento das ações contidas no Plano de Ação da escola, colaborando para a organização de sua implementação. Eles definem, conceitualmente, “o que é” aquela ação a partir dos valores, princípios e premissas do Programa, seus principais objetivos e responsáveis, bem como as principais atividades e sub-atividades a ser desenvolvidas. O PPP é estruturado em dez passos baseados na metodologia do PDCA.

Fonte: SEE/SP, Modelo de Gestão do Programa de Ensino Integral, 2014.

Vale destacar que é por meio da agenda semanal de trabalho que os profissionais planejam a execução da utilização dos instrumentos pontuados acima a qual deve estar em consonância com as demais. Porém, de acordo com os diretores entrevistados a dinâmica da escola não permite o cumprimento desta agenda devido às adversidades do cotidiano escolar, tais como situações de conflitos, solicitações da diretoria de ensino ou da SEE/SP, atendimento à comunidade, dentre outros. Compreende-se, portanto, que o método e as ferramentas empregadas voltam-se exclusivamente para questões quantitativas, sem incorporar, contudo, aspectos mais triviais da escola, quais sejam: os imprevistos que mobilizam não apenas a direção, mas, segundo eles, boa parte dos profissionais. (LOPES; SERRA, 2014).

As formas de controle sobre o trabalho realizado nas escolas vão além dos dispositivos presentes na Secretaria Digital e no PDCA. Bimestralmente ocorrem os ciclos de acompanhamento formativo – CAF, realizado pelo PCNP e supervisor da escola momento em que verificam, segundo os entrevistados se as ações planejadas estão sendo realizadas de acordo com as orientações do PEI. São momentos, por eles avaliados, compreendidos pela equipe escolar como tensos, visto que os documentos são verificados e alunos, professores, diretores são questionados sobre as evidências dos registros e novos direcionamentos para o trabalho pedagógico são colocados.

Vale dizer, que os instrumentos de gestão se constituem em fichas padronizadas as quais são preenchidas pelos professores e diretores, a partir das orientações contidas no caderno de Modelo de Gestão do PEI e aferidos pela equipe diretora da escola composta por Diretor, Vice-Diretor, PCG, PCA e pelo supervisor de ensino.

Ao analisar os documentos utilizados pelos profissionais, denominados de instrumentos de gestão, à luz dos relatos dos diretores, observa-se que a organização do trabalho dos profissionais do PEI, por meio desse modelo, contribui para a separação entre a elaboração e a execução, em que o primeiro fica a cargo dos órgãos centrais da SEE/SP e o segundo aos diretores e professores. O trabalho segue prescrito via cadernos, a saber: Diretrizes do Programa Ensino Integral, Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento, Formação das Equipes do Programa Ensino Integral 1 e 2, os quais delimitam o tempo para a realização de cada etapa do trabalho os quais são atrelados principalmente no Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados, apontado no capítulo anterior, ou seja, a cada bimestre sendo previsto no programa de ação do professor e diretor, o qual é aferido em sua avaliação de desempenho a cada semestre em que transformam-se em porcentagem a quantidade de ações planejadas por este profissional e versus executadas, em que lhe é atribuída uma nota (ANEXO F).

Notadamente, tais características de controle e organização sobre o trabalho, espaços e tempos dialogam com as relativas ao modelo taylorista⁶² provenientes do processo industrial com ênfase na divisão do trabalho, planejamento, centralização, separação entre elaboração e execução, porém aprimoradas pela lógica gerencial arraigada nos pressupostos da NGP.

Sobre a organização do trabalho Heloani (2011, p.23) pontua que:

(...) às vezes, a história se repete e as relações entre capital e trabalho muitas vezes se desenvolvem em movimentos circulares, em que velhas ideias adquirem nova roupagem e se adaptam às novas circunstâncias históricas, como, no caso atual, ao sistema modular dentro de um contexto de globalização.

Tal semelhança é apreendida por meio da análise dos documentos em que cada profissional, tem as atribuições bem definidas e deve permanecer “no seu quadrado⁶³”, como relatou o Diretor X, escola 11, 2017, o que evidencia a divisão do trabalho.

⁶² Taylorismo é um modelo de organização do trabalho idealizado por Frederick Winslow Taylor 1856-1915, implantado nas fábricas de Henry Ford. A racionalidade por meio da rigidez e intensificação do trabalho marcam esse modelo que visa máxima produção com o mínimo de tempo.

Sobre o Taylorismo ver TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 8. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

⁶³ Expressão recorrente na fala dos diretores entrevistados.

Quadro 6 - Características do PEI e do Taylorismo.

Taylorismo	Programa de Ensino Integral - PEI
Separação entre elabora e execução	Aos técnicos da SEE/SP planejam o trabalho pedagógico por meio de materiais específicos, guias passo a passo e os professores e gestores executam
Seleção do melhor trabalhador para cada função	Processo seletivo para selecionar os já selecionados por meio do concurso público
Treinamento	ATPCs, cursos específicos ofertados pela EFAP
Máxima produção – uso de métodos para atingir os resultados	PDCA
Supervisão do trabalho	Alinhamento vertical de acordo com a definição de cada função e responsabilidades
Incentivo por produção	Estabelecimento de metas para atingir resultados

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, observa-se que o taylorismo não é um modelo de produção superado, pois sua presença é ainda marcante na sociedade moderna de diversas formas pois, “Tudo o que esteja ligado à maximização de recursos no tempo tem a marca inconfundível da otimização de tempos e recursos, característica da administração taylorista.” (HELOANI, 2011, p.40)

Neste sentido, os profissionais acabam sendo executores dos programas planejados a nível central em que a experiência e os conhecimentos destes são desconsideradas, restando pouco espaço para que estes possam exercer a docência e a gestão da escola de forma criativa e autônoma. (GANZELI, 2011).

Assim, entendemos o PEI se alimenta da lógica taylorista com vista a formatar e controlar o trabalho da equipe escolar nas buscas por melhores índices nos resultados educacionais. Índices esses que priorizam a leitura e o cálculo por meio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática reduzindo a formação do estudante. Aventa-se que dessa forma, tal formação visa atender ao mercado de trabalho. Logo, concordamos com paro, 1998, p.2-3, de que:

(...) é preciso ter presente que não basta formar para o trabalho, ou para a sobrevivência, como parece entender os que vêm na escola apenas um instrumento para preparar para o mercado de trabalho ou para entrar na universidade (que também tem como horizonte o mercado de trabalho). Se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade. 9...) Não obstante a importância da educação para a

constituição do indivíduo histórico, mormente na sociedade atual, a escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade.

Passamos a analisar como as características do taylorismo são evidenciadas no modelo pedagógico do PEI.

2.6 Modelo Pedagógico: a lógica das competências e habilidades na formação dos alunos

O termo competência⁶⁴ não é novo emergiu atrelado à qualificação profissional, na perspectiva empresarial no contexto da década de 1970 (DIAS, 2010)

Para Ropé e Tanguy (1997, p.16)

Nos assuntos comerciais e industriais, a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício... Ela supõe conhecimentos fundamentados...geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas

Na educação pública brasileira observa-se que o termo vem sendo incorporado nas políticas desde a LDB 9394/96, ou seja, após a reforma do Estado com a concretização da Nova Gestão Pública, conforme inciso IV do artigo 8º que visa

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Assim, a proposta do ensino por competências vem sendo preconizada e implantada nas políticas educacionais desde então e se ramificando pelos estados e municípios via documentos, legislações e materiais pedagógicos, os quais têm orientado o trabalho dos professores e diretores das escolas. Cabe ressaltar, que nestes termos o ensino por competências vem sendo aferido nas avaliações externas desde meados da década de 1990, e partir destas, novos direcionamentos são postos ao ensino público, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum - BNCC e do Plano Nacional de Educação - PNE, como visto no capítulo 1.

⁶⁴ Não nos aprofundaremos no tema, visto que não abarca diretamente o objetivo da pesquisa.

2.7 Metodologias do modelo pedagógico

A prática pedagógica, assim como o trabalho do diretor são normatizados nos cadernos do professor e do diretor, como também, por um documento denominado de “passo a passo”, o qual são prescritas todas as ações pedagógicas, e definidos os responsáveis para cada uma delas.

São eles:

2.7.1 Projeto de Vida (PV)

O PV é indicado nos documentos oficiais como eixo estruturante do PEI e relaciona-se à formação profissional futura do aluno. Consiste na elaboração de um documento pelos alunos expressando seus anseios profissionais, por meio de respostas a roteiros, denominados de “varal dos sonhos e atividade da escada” e, para isso, será acompanhado e orientado por um tutor, ou seja, um professor, professor coordenador, vice-diretor ou o diretor:

O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construídos a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo. (SÃO PAULO, 2014, p.23).

O Vice-diretor é o responsável pela consolidação e socialização dos projetos para os professores. Destaca-se que o PV é uma disciplina da parte diversificada do currículo, ministrada por um professor indicado pelo diretor da escola, para qual não é exigido formação específica e articula-se principalmente às disciplinas eletivas, as quais são organizadas semestralmente em consonância com tais projetos de vida, como veremos adiante. Para ministrar tais aulas há um caderno com direcionamentos metodológicos em especial com situações de aprendizagem a ser seguido pelo professor e acompanhado pelo Professor Coordenador Geral - PCG.

2.7.2 Acolhimento

Tem como objetivo colocar em prática o Protagonismo Juvenil articulado ao projeto de vida “As atividades e dinâmicas apresentadas têm o propósito de despertar nos alunos princípios e valores essenciais para seus processos de formação e para o desenvolvimento de seus respectivos Projetos de Vida” (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

O acolhimento faz parte das atividades realizadas pelo Vice-Diretor, o qual tem o papel de formar os alunos acolhedores sobre o Programa focalizando as diretrizes, os princípios, valores e premissas para que estes disseminem o programa.

É realizado por um grupo de alunos denominados de “acolhedores”, selecionados e treinados pelo Vice-Diretor, com vistas a apresentar o programa e as atividades deste aos ingressantes. De acordo com os diretores estes acolhedores têm um papel importante de demonstrar aos colegas o diferencial desta escola para que estes se sintam privilegiados em estudar em uma escola do PEI.

2.7.3 Clubes juvenis

De acordo com a Lei Complementar 1.164 de 4/01/2012, “Artigo 2º IX - clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos das Escolas Estadual de Ensino Médio de Período Integral, incluindo-se entre as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis”. Segundo relato dos entrevistados, os clubes são definidos pelos alunos, porém com a anuência do diretor, responsável por acompanhar as atividades que acontecem semanalmente. Há clubes dos mais variados temas como maquiagem, culinária, games, desenho, futebol, solidariedade, dança entre outros. “O aluno, a partir da sua experiência, poderá desenvolver diversas competências e habilidades relacionadas à autonomia, à auto-organização, à capacidade de trabalhar em equipe e tomar decisões” (SÃO PAULO, 2017, p. 2)

Os entrevistados relatam que as aulas dos clubes juvenis acontecem no momento em que os professores, vice-diretor, PCG e PCA estão em horário de reunião pedagógica coletiva. Logo, neste momento a direção acompanha os clubes que na totalidade perfaz cerca de 250 alunos ao mesmo tempo, como relata o Diretor C, Escola 8, 2018. Assim, o diretor é excluído da reunião pedagógica, assumindo a função de inspetor dos alunos contradizendo o exposto em suas atribuições na legislação. Relatam ainda que essa atividade deveria ser destinada a outro profissional e que não deveria ocorrer no momento das reuniões pedagógicas, pois consideram sua a presença de suma importância nestes encontros.

Pondera-se que a organização do PEI no que diz respeito a essa atividade consiste em mais uma forma de racionalidade, visto que é garantida uma atividade pedagógica, que é o clube juvenil, com foco no protagonismo e na autonomia dos alunos considerada na carga horária curricular e, ao mesmo tempo em que se garante as reuniões pedagógicas. Ou seja, com a justificativa de desenvolver o protagonismo juvenil e a autonomia dos alunos realizam atividades pedagógicas ministradas pelos próprios alunos, visto que essa atividade não é considerada como disciplina curricular.

2.7.4 Disciplinas eletivas

Estão na parte diversificada do currículo, e são ofertadas aos alunos a cada semestre. Os temas são propostos pelos professores, porém, devem estar relacionados ao projeto de vida dos alunos. São disciplinas ministradas por até dois professores, indicados pelo diretor da escola de acordo com a área de atuação quais sejam: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Não é exigido formação específica dos professores, porém este deverá seguir o guia com o procedimento passo a passo, sob o acompanhamento do Professor Coordenador Geral. Tais disciplinas articulam-se às áreas da base comum do currículo, uma vez que, em princípio, devem aprofundar os estudos relacionados aos conteúdos. O objetivo é o de “desenvolver estudos de acordo com os focos de interesses relacionados aos seus projetos de vida e/ou da comunidade a que pertencem; favorecer a aquisição de competências específicas para a continuidade dos estudos e para a inserção e permanência no mundo do trabalho”. (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

Segundo os entrevistados, as disciplinas são organizadas de acordo com o número de turmas, as quais são formadas a partir da indicação dos alunos, relacionadas ao projeto de vida. Os temas são os mais variados, dos quais destacamos os citados pelo Diretor P, Escola 13, 2017: Anatomia, Artes, Preparação para o Vestibular, comer bem, que mal tem, Matematicando, Eu, atleta, dentre outros. Citaram também, que ao final de cada semestre ocorre a denominada “Culminância”, uma feira de exposição dos trabalhos das disciplinas eletivas organizada pelos professores e alunos. Em geral, para realização desta feira, buscam parceria com o comércio da comunidade e utilizam os próprios recursos, visto que, afirmam que os recebidos pela SEE/SP são insuficientes para atender às demandas pedagógicas.

2.7.5 Nivelamento

É uma metodologia de recuperação da aprendizagem que embora seja focalizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática “pressupõe a articulação dos Professores de diferentes disciplinas para proporcionar as condições necessárias que auxiliem os alunos a superar suas defasagens, com estabelecimento de metas, prazos e responsáveis por sua execução”. (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

São aulas organizadas a partir da identificação das habilidades básicas da aprendizagem dos alunos em relação a série de acordo com o currículo. A identificação ocorre por meio das avaliações diagnósticas, denominadas de Avaliação da Aprendizagem em Processo - AAP, a

cada bimestre, as quais são elaboradas pelos órgãos centrais da SEE/SP e aplicadas pelos professores da própria unidade escolar. Essas aulas são ministradas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática, sobre os quais recai a responsabilidade de recuperar a defasagem dos alunos verificadas em tais avaliações ao longo do ano letivo, segundo os diretores. Relatam ainda, que utilizam a Plataforma Foco Aprendizagem⁶⁵ por meio da Secretaria Digital de Educação, onde constam os resultados destas avaliações de forma detalhada e, que inclusive sinaliza as habilidades em que os alunos necessitam ser recuperados. Assim, realizam o acompanhamento via gráficos, observação do trabalho pedagógico em sala de aula, a qual é realizada pelo PCG e, ainda, o aluno assume o compromisso junto ao seu tutor em obter melhores resultados.

Observa-se a articulação do nivelamento com a tutoria ampliando assim a responsabilização pelos resultados. Lembrando que tais resultados refletem de forma quantitativa em detrimento do processo de construção da aprendizagem.

2.7.6 Protagonismo juvenil

Como princípio e premissa do PEI envolve, na concepção do Programa, ações dos alunos no acolhimento dos novos estudantes, eleição dos líderes de turma, organização dos clubes juvenis, atuação do grêmio estudantil, dentre outros projetos. Assim:

é necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado, de modo a permitir ao educando conquistar a autoconfiança, a autodeterminação, a autoestima, a autonomia, a capacidade de planejamento, o altruísmo e a perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências para o fortalecimento de sua identidade pessoal e social, assim como sua participação democrática na sociedade. (SÃO PAULO, 2014, p. 25).

Nota-se a articulação do projeto pensado para formação dos estudantes, visto que o desenvolvimento da empatia está previsto em uma das competências gerais, da educação básica, a saber:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.09)

⁶⁵ A SEE/SP criou um tutorial para professores e gestores sobre como utilizar a Plataforma Foco Aprendizagem com vistas aos resultados educacionais. Esse documento está disponível em

De acordo com os entrevistados o protagonismo deve ser estimulado nas variadas atividades perpassando as disciplinas da base comum e da parte diversificada (APÊNDICE A), as quais são aferidas nas reuniões de Ciclo de Acompanhamento Formativo – CAF, assim como na avaliação 360°, a ser analisada em item específico. Diante disso, relatam ser uma preocupação constante dos profissionais em incentivar ações e atividades que coloque os alunos como protagonistas.

2.7.7 Líderes de turma

Os líderes são alunos indicados pela equipe escolar e dentre os indicados são eleitos pelos pares. A responsabilidade pela formação destes é do diretor da escola, para formar os alunos com vista a representar a turma e incentivar a participação protagonista dos colegas por meio de vivências de liderança. (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

Para tal, de acordo com os entrevistados os professores e principalmente o diretor deve ser um exemplo de liderança a ser seguido, visto que, tal pergunta é feita aos alunos no processo de avaliação 360°.

As reuniões com os líderes de turma, segundo os entrevistados, ocorrem semanalmente, agendada previamente pelo diretor. Nestas reuniões ocorrem as formações e também o acompanhamento pelo diretor do papel do líder que, assim como o diretor, deve ser um exemplo a ser seguido pelos colegas. Assim, pontuam assuntos dos mais diversos, conflitos entre alunos e alunos, alunos e professores, sugestões e críticas sobre o ambiente escolar.

2.7.8 Tutoria

A tutoria se destina à orientação e acompanhamento da trajetória dos estudos dos alunos por meio de um tutor, ou seja, professor, professor coordenador, vice-diretor e diretor. Segundo os entrevistados cada profissional da equipe escolar tem em média quinze tutorados⁶⁶. Relatam ainda que os alunos levam para essas reuniões, que ocorrem geralmente no horário do almoço, questões de cunho pessoal, complexas que acabam exigindo do profissional orientações das quais nem sempre estão preparados.

De acordo com Oliveira, 2004, p.1132:

⁶⁶ De acordo com os entrevistados na tutoria os alunos não denominados de “tutorado”.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

Ou seja, lhes são atribuídas funções que na prática implica em novas exigências as quais são reconhecidas pela própria SEE/SP “o tutor deverá conhecer e ter acesso a todas as informações sobre o aluno: seu projeto de vida e os resultados do seu desempenho acadêmico. Mesmo transitando no âmbito pessoal, social e profissional – no Ensino Médio - o foco do trabalho do tutor é acadêmico” (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

Inclui-se neste rol a denominada pedagogia da presença, um dos princípios do modelo pedagógico em que:

a presença educativa é intencional e deliberada e não se restringe à presença física dos profissionais. Espera-se que eles possam exercer sobre os alunos uma influência construtiva: estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir, sabendo afastar-se no momento oportuno, encorajando os estudantes a crescer e agir com liberdade e responsabilidade. Espera-se, portanto, que todos sejam referência afirmativa, fonte de inspiração e apoio para a vida dos adolescentes e jovens (SÃO PAULO, 2014, p. 21).

De acordo com os depoimentos coletados os alunos são orientados a procurar os seus tutores para tais reuniões, as quais em nossas análises, à luz dos relatos se constituem em uma espécie de “terapia” em que o profissional orienta, aconselha, que deve estabelecer uma relação de confiança do aluno e mais do que isso cobra resultados tanto acadêmicos como comportamental, a exemplo de exercer a liderança e o protagonismo.

2.7.9 Orientações para estudos

Como atividade complementar visa desenvolver técnicas e estratégias de estudos para que o aluno aprenda a estudar sozinho. Também utilizada nas tutorias em que cada tutor é responsável por acompanhar os avanços na aprendizagem dos seus tutorados, “favorece a construção do conhecimento pelo aluno, estimulando o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e dos quatro pilares da educação” (SÃO PAULO, 2014, p.17). É uma disciplina da parte diversificada do currículo ministrada por professor de uma das áreas, a saber: Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, porém indicado pelo diretor de escola. Vale dizer, que não há formação específica para ministrar tal disciplina, porém há um caderno destinado ao professor com metodologia, atividades comentadas para serem seguida pelo professor a qual também é acompanhada pelo professor coordenador.

2.7.10 Atividades Experimentais e pré - iniciação científica

Consiste em uma disciplina, ministrada por um professor da área de Ciências da Natureza indicado pelo diretor da escola. Estão previstas para serem realizadas em laboratórios específicos, com vistas a aprofundar as competências e habilidades dos conteúdos em atividades práticas.

Estas atividades, acontecem em espaços formativos apropriados – nos laboratórios – oferecendo oportunidade para que os alunos desenvolvam habilidades como, trocar informações, estabelecer relações, comparar, organizar os dados em tabelas e interpretá-los. Por meio destas aulas, os alunos têm oportunidade de desenvolver o protagonismo juvenil, bem como a construção de conceitos e princípios científicos, estabelecendo relações entre a teoria e a prática fundamentadas no Currículo do Estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2017, p. 2).

Os diretores entrevistados, de forma geral, relataram que nas escolas não há materiais de laboratório para realização de experimentos previstas no currículo, assim como não recebem recursos financeiros para aquisição destes. Para adquiri-los, ainda que não suficientes, o diretor busca parcerias com o setor privado, realiza eventos na escola a fim de arrecadar recursos e, ainda há casos em que os professores e o diretor utilizaram o recurso financeiro próprio advindo do salário para que a atividade fosse concretizada como relatado pelo Diretor J, Escola 9, 2017.

Como visto, para cada atividade há um responsável pelo acompanhamento, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 - Atividades do PEI e respectivos responsáveis.

Metodologia	Responsável	Profissionais envolvidos diretamente
Acolhimento	Vice-Diretor	Vice-Diretor
Clubes juvenis	Diretor	Diretor
Projeto de Vida	Vice-Diretor	Diretor, Vice-Diretor, PCG Professores
Disciplinas eletivas	PCG	Professores das disciplinas eletivas
Nivelamento	PCG	Professores de Língua Portuguesa e Matemática
Protagonismo juvenil	Diretor, Vice-Diretor, PCG Professores	Diretor, Vice-Diretor, PCG Professores
Líderes de turma	Diretor	Diretor

Tutoria	Vice-Diretor	Diretor, Vice-Diretor, PCG professores
Orientações para estudos	PCG	professores

Fonte: SEE/SP, Modelo de Gestão do Programa de Ensino Integral, 2014.

O PEI utiliza a palavra metodologia para se referir aos processos de ensino e de aprendizagem enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação, descritos acima apoiando-se nos princípios: 1) Educação Interdimensional, 2) Pedagogia da Presença, 3) Quatro Pilares da Educação para o Século XXI e 4) Protagonismo Juvenil. (SÃO PAULO, Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2016)

As disciplinas da base comum curricular do PEI (ANEXO E), seguem o currículo do Estado de São Paulo implantado na SEE/SP desde 2008, por meio do “Programa São Paulo faz Escola”⁶⁷, como também a Matriz Avaliação Processual⁶⁸, em que constam as competências e habilidades a serem trabalhadas em cada ano/série, os quais também são utilizados nas escolas regulares.

Para as disciplinas da parte diversificada do currículo (ANEXO E), há cadernos específicos e guias com procedimentos passo a passo com metodologias, atividades comentadas, estratégias de ensino a ser seguida pelos professores, como dito anteriormente. Com relação ao diretor, vice-diretor e PCG, há também os guias com as orientações de acordo com as atividades realizadas no PEI, vide quadro acima.

Nos cadernos sobre o PEI, observa-se que há exigência para que todas as ações sejam sistematicamente registradas, como reuniões, observações do trabalho do professor em sala de aula realizadas pelo Professor Coordenador Geral e pelo Professor Coordenador de Área - PCA, dentre outras para tomada de decisão, segundo SEE/SP. Essas, devem ser registradas e evidenciadas, por meio de fotos, vídeos, atas, listas de presença em reuniões, dentre outras, as quais são aferidas pelo supervisor da escola e pelo PCNP.

Observa-se, ainda, que o controle sobre o trabalho dos profissionais é o eixo estruturante do modelo pedagógico e de gestão. Assim, o monitoramento ocorre também por meio das reuniões semanais denominadas de reuniões verticais, horizontais, lideradas e ou acompanhadas pelo diretor, cujo objetivo consiste em alinhar o desenvolvimento do trabalho com a gestão de desempenho dos profissionais. De acordo com os entrevistados tais reuniões

⁶⁷ O tema não será aprofundado, por não se tratar de objeto específico desta tese.

⁶⁸ Para conhecer a Matriz de Avaliação Processual ver <https://drive.google.com/file/d/0B65xmAIB-Kr6WEYtbE1XTjM3V3c/view> acesso em 27/09/2019.

em geral são tensas visto serem apontadas as divergências praticadas pelos profissionais no exercício da função. Para essas reuniões, relataram ainda que os cadernos do PEI são recuperados pois segundo estes, as orientações devem ser seguidas rigorosamente.

O modelo pedagógico do PEI, assim como o modelo de gestão é orientado para os resultados da aprendizagem e diminuição do abandono, os quais são aferidos por meio das avaliações externas não só como uma forma de monitorar, como também de responsabilizar os profissionais pelos resultados (MIRANDA, et al, 2017).

Como visto, no PEI há um intenso controle sobre o trabalho dos profissionais o que em nossas análises limita a autonomia e desqualifica o profissional no seu campo de atuação.

Contratação dos profissionais para o PEI: seleção por competências

Para participar do processo seletivo para ingresso nas escolas do Programa é necessário que os profissionais atendam aos seguintes critérios de acordo com o Decreto nº 59.354, de 15/07 2013:

Artigo 4º - Poderão participar dos processos seletivos de que trata o artigo 3º deste decreto os servidores que apresentem as seguintes condições:

I - com relação à situação funcional:

a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação;

b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de Professor de Educação Básica I e II portadores de diploma de licenciatura plena, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala ou Ambiente de Leitura;

II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função atividade ou da função em que se encontrem designados;

III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;

IV - estejam amparados pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso de ocupantes de função-atividade e de estáveis, nos termos da Constituição Federal ou nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT;

V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do programa.

O processo seletivo para os docentes e diretores candidatos a trabalhar no PEI segue as seguintes etapas: inscrição, pré-seleção, entrevista e classificação. Tem como método a seleção por competências e ocorre em âmbito de cada diretoria de ensino, geralmente no último bimestre do ano letivo.

Participam do processo seletivo denominado de *Credenciamento* professores concursados com três anos de experiência na rede pública de ensino estadual e/ou estáveis⁶⁹ e os diretores de escola, também concursados, desde que estejam em efetivo exercício, ou seja, exercendo as funções docente ou de gestão. Outra condição é a adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI.

O processo de credenciamento inicia-se mediante inscrição, seguida de uma avaliação online com questões objetivas versando sobre o PEI e resulta desta etapa a chamada para entrevista.

Um detalhe importante diz respeito à ocupação do cargo do diretor, pois permite que não concursados para esse posto sejam selecionados. Isso porque para ocupar o posto de diretor poderão participar, além dos diretores concursados os professores efetivos, desde que apresentem experiência mínima de oito anos no magistério e possuam diploma de licenciatura em Pedagogia ou de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/ Gestão Escolar. Já para vice-diretor demanda-se vivência mínima de cinco anos no magistério e diploma de Licenciatura em Pedagogia ou de Mestrado ou de Doutorado na área de Educação/ Gestão Escolar. Para Professor Coordenador Geral – PCG, as exigências são as mesmas dos professores.

A entrevista é realizada por uma banca constituída por um supervisor de ensino e um professor coordenador do núcleo pedagógico – PCNP da diretoria de ensino para avaliação do perfil dos candidatos no caso dos professores e para diretores e vice-diretores a banca é composta por supervisores de ensino. Durante a entrevista cada candidato deve apresentar evidências (relatos de experiência) no que tange às competências definidas no PEI: a) protagonismo – estímulo à autonomia dos alunos b) domínio do conhecimento e contextualização – experiência que verse sobre um o conteúdo de forma contextualizada, demonstrando domínio e competência; c) disposição ao autodesenvolvimento contínuo – apresentação de documentos que comprovem a participação em cursos de aperfeiçoamento profissional relacionando com a prática pedagógica e/ou de gestão, principalmente os ofertados pela SEE/SP; d) relacionamento e corresponsabilidade – refere-se ao trabalho em equipe e aos resultados educacionais e, e) Solução e criatividade – prática pedagógica e/ou de gestão inovadora e participação na resolução de problemas do cotidiano escolar.

Segundo relato do Diretor E, Escola 2, 2017, é preciso estudar para responder as questões online sobre o PEI e em seguida participar da entrevista. Momento em que devem

⁶⁹ Professor que adquiriu estabilidade de acordo com a Lei Complementar 1010/2007 e os amparados pela Constituição Federal de 1988.

relatar sua trajetória profissional, acadêmica e as experiências e situações vivenciadas no cotidiano escolar como resolução de conflitos e ações com vistas a melhorar os índices de aprendizagem dos estudantes. Que é um momento tenso, visto que na ocasião da entrevista não possuem experiência no PEI.

Cabe ressaltar que há um treinamento, conforme termo empregado pela SEE/SP acerca dos procedimentos para realização das entrevistas por meio de um documento orientador restrito às bancas, como também, realiza uma capacitação por meio de vídeos explicativos e manuais que prescrevem as ações da banca. A metodologia utilizada é denominada SPAR (situação, papel, ação e o resultado) em que o candidato deve relatar a experiência vivenciada configurando no SPAR referente a cada questão.

O resultado da entrevista é pontuado pela banca em cada competência em uma escala de 1 a 4, a saber:

- 1- Não apresenta os comportamentos esperados;
- 2- Apresenta parcialmente os comportamentos esperados;
- 3- Apresenta todos os comportamentos esperados; e
- 4- Supera a demonstração dos comportamentos esperados.

Ainda que esta metodologia (SPAR) tenha a pretensão de mensurar as competências dos candidatos apreende-se que a atribuição das notas não está isenta da subjetividade dos avaliadores, os quais têm como referência apenas as orientações que seguem no quadro abaixo.

Quadro 8 - Competências avaliadas e comportamento esperado no processo de seleção dos professores e diretores no PEI.

Protagonismo	Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação.
Domínio do Conhecimento e Contextualização	Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, à prática, às disciplinas da Base Nacional Comum, à parte diversificada e aos projetos de vida.
Disposição autodesenvolvimento contínuo	ao Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.
Relacionamento e Corresponsabilidade	e Desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis e

	sente-se corresponsável pelo trabalho e desenvolvimento do outro.
--	---

Fonte: SEE/SP, Modelo de Gestão do Programa de Ensino Integral, 2014.

A última etapa da seleção consiste na classificação dos candidatos, de acordo com a pontuação geral composta pela soma da pontuação por assiduidade nos últimos três anos que antecedem o processo seletivo mais a pontuação da avaliação nas competências acima, totalizando no máximo 25 pontos.

Tabela 10 - Pontuação referente à assiduidade nos últimos três anos (data base 30/06 do ano da inscrição).

Pontos	Nº de ausência no período
5,0	0 a 9
4,5	10 a 21
4,0	22 a 33
3,5	34 a 45
3,0	46 a 57
2,5	58 a 69
2,0	70 a 81
1,5	82 a 93
1,0	94 a 105
0,5	106 a 117
0	117

Fonte: SEE-SP, Anexo I da Resolução SE 57, de 25-10-2016
Elaboração própria

As formas de controle podem ser compreendidas como uma violação dos direitos, conforme apontado por Gonçalves e Venco (2016). As autoras compreendem que os funcionários públicos contam com direitos, a exemplo das faltas abonadas, mas a se a política as contabiliza para fins classificatórios ou sanções a partir disso, como o impedimento de realizar a prova do mérito, em vigor no período de publicação do referido estudo, há de se considerar que o próprio Estado infringe as leis estabelecidas.

Artigo 6º - O processo seletivo de credenciamento dos integrantes do Quadro do Magistério será classificatório e deverá considerar:

§ 2º - Na apuração da frequência do candidato, para fins de cômputo da pontuação da assiduidade, será descontada toda e qualquer ausência, à exceção daqueles referentes a férias, licença à gestante, licença- paternidade, licença-adoção, licença prêmio, serviço obrigatório por lei e convocações dos órgãos centrais ou subsetoriais da Pasta para ações formativas (SÃO PAULO, 2016. grifo nosso)

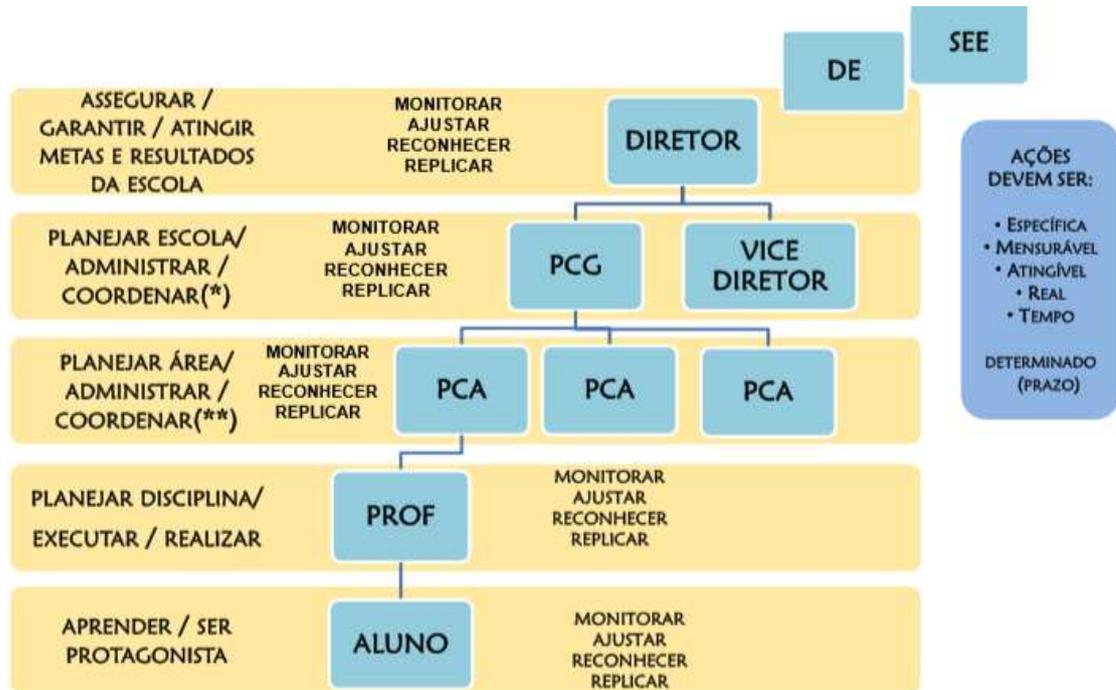
De acordo com a Resolução SE 57, de 25/10/2016, art.6º, a assiduidade é parte desta avaliação e cabe destacar que aos professores e diretores que usufruem destes tipos de faltas, as quais se constituem como direito previsto no estatuto do funcionários públicos de São Paulo, Lei 10.261 de 28/10/1968, serão penalizados, podendo até ter a designação cessada. Nota-se que uma legislação anula os direitos adquiridos em outras, uma vez que prevê tal penalidade.

Além disso, a escola do PEI não prevê contrato para substituição docente, ou seja, segundo os diretores entrevistados, quando um professor se ausenta um outro da escola, que esteja, por exemplo, em horário de atividade pedagógica individual deve substituir o colega. Assim, de acordo com os diretores, entre os professores há a cobrança para que as faltas não aconteçam, visto que, as substituições podem não ser a da formação específica do substituto e, além disso, estes momentos são utilizados também para registros dos mais variados como de tutoria, guias de aprendizagem, plano de ação, dentre outros que pontuaremos adiante. Todavia, tais substituições estão previstas na legislação. Relatam ainda, que professores trabalham doentes visando não sofrer penalidades.

Dessa forma, os professores e diretores passam a cumprir uma jornada de trabalho diária de 8 horas, perfazendo 40hs/semanais em Regime de Dedicção Plena e Integral- RDPI. Para essa condição há uma gratificação de 75% sobre o salário base, o que tem atraído os profissionais, dada a desvalorização da profissão. Entretanto, consta na Resolução SE 67 de 16/12/2014 que a permanência destes profissionais no Programa está condicionada a aprovação nas avaliações de desempenho, de acordo com a função de cada profissional, ao atendimento ao Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, assim como diminuição de vagas de vagas para docentes. Destacamos o Artigo 13 da resolução que reza: “A cessação da designação do integrante do Quadro do Magistério poderá ocorrer a qualquer tempo, caso não corresponda às expectativas de atuação no Programa”.

No PEI cada profissional tem suas atribuições e responsabilidades definidas, conforme organograma abaixo.

Figura 5 - Organograma da escola PEI: Funções e atribuições.



Fonte: São Paulo, Coordenadora de Gestão da Educação Básica- CEGEB-CEFAF- Ensino Integral

Apresentamos na figura 4 o organograma das responsabilidades de cada profissional, com vistas a se evidenciar, de forma geral, a configuração do cotidiano da escola, porém, nossas análises focalizarão nas atribuições do cargo do diretor de escola, objeto desta pesquisa.

Vale pontuar que, com a inserção da escola no PEI apenas os funcionários permanecem vinculados à unidade escolar. Professores e equipe gestora perdem totalmente o vínculo funcional com a escola de origem, visto que esta passa a não comportar cargos de professores e diretor e torna-se uma nova escola com outras características. Assim, o cargo desses profissionais passa automaticamente para Unidade Escolar mais próxima àquela em que estava vinculado de modo que serão classificados entre os pares tendo como critério o tempo de serviço na SEE/SP, definido por pontuação para o processo de atribuição de aulas no início do ano. Outra possibilidade é a de que, uma vez sabendo que a escola tornar-se-à PEI os professores e o diretor podem solicitar a remoção para outra escola, podendo ou não serem atendidos, a depender das vagas disponíveis. Caso o cargo não seja removido este permanecerá na situação inicial pontuada acima. (São Paulo: Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral, p.13)

Uma vez aceita a inserção no PEI pelo Conselho de Escola, a permanência dos professores e dos diretores na (U.E.) e, conseqüentemente, no PEI está condicionada à participação em um processo seletivo, detalhado anteriormente, do qual terão prioridade, e

também, por uma avaliação de desempenho profissional realizada no processo seletivo e ao final de cada semestre.

Cabe ressaltar, que os profissionais que ali trabalharão já iniciam com a exigência de redução nas taxas de abandono e reprovação (fluxo escolar), pactuando com a premissa do PEI denominada de corresponsabilidade. Logo, as escolas inseridas no PEI, de acordo com o estabelecido na portaria, já têm a meta estabelecida de redução de do fluxo de 15% no primeiro ano, 3,5% no segundo e, a partir do terceiro ano de vigência até 5%, além do cumprimento da meta estabelecida para a proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

2.7.11 Formação dos professores e diretores: Imersão no PEI

Segundo os entrevistados, os diretores das escolas indicadas para o PEI passam por um processo de imersão para apropriação do programa, via instrumentos utilizados pela SEE/SP conforme já analisado, visita à uma escola do PEI indicada pela diretoria de ensino, assistem aos vídeos sobre a estrutura e funcionamento do programa, participam de reuniões com a equipe central da SEE/SP, em que lhes é apresentado uma escola ideal com condições físicas, humanas, materiais e financeira.

Apreende-se que o papel do diretor neste processo é fundamental visto que, este se constitui em um líder, agente que representa a SEE/SP, como apontado na resolução 56/2016, para convencimento da comunidade de que a inserção no PEI é a melhor opção para todos. Todavia, a análise das entrevistas evidencia que esse processo ocorre em tempo exíguo ao final do ano letivo, com apenas uma reunião com o Conselho de Escola, o qual via de regra, ratifica a decisão do diretor escolar, ou seja, compreende-se que o processo é mais de convencimento do que democrático como aponta a SEE/SP ao colocar a decisão nas mãos do Conselho de Escola.

Ainda que, parte dos professores, funcionários e alunos permaneçam na escola inserida no PEI esta passa a ter uma nova configuração nos aspectos humanos, materiais e físicos perfazendo um outro coletivo, com professores novos em decorrência das vagas dos que tiveram de mudar de escola, alunos que se matriculam neste modelo de escola, além da nova configuração analisada adiante.

Ademais, no que diz respeito aos alunos muitos deles são oriundos de outras localidades e de condições socioeconômicas privilegiadas, ou seja, “restringe a uma parcela pequena da

população, o que agrava a amplificação das desigualdades induzida pelo Programa” como aponta a pesquisa de Giroto e Cássio, 2018, p.5.

Vale destacar que todos os diretores entrevistados trabalhavam anteriormente em escolas regulares da SEE/SP, ou seja, escolas com funcionamento em dois e/ou três turnos em que havia jornada discente parcial. Relatam que conviviam com situações adversas como falta de professores e condições precárias de trabalho⁷⁰.

Assim, havia muitas expectativas em relação ao PEI, como relata Diretor X, Escola 11, 2017:

Quando a escola começou saber que era de tempo integral nós perdemos os 9ºs anos, duas salas de 9ºs anos, os alunos que trabalhavam tiveram que procurar vaga em outra escola. Muitos alunos não queriam escola de tempo integral porque não queriam ficar 9 horas na escola e os que ficaram, juntamente com os professores nossos... nós começamos uma vida nova, uma descoberta nova. Porque quando começou em 2012 e 2013 as escolas de tempo integral, todas elas, foram estruturadas fisicamente, receberam formação, várias, na Secretaria faziam encontros nas escolas. Eles foram muito respaldados, muito, muito, começaram assim no top do top com verbas na escola, uma belezinha mesmo. E aí, cada ano que foi passando as escolas que foram ingressando neste Programa foram tendo menos prioridades menos recursos, né? E foi, e a nossa então, não teve nada, teve zero recurso.

O relato acima representa a fala dos diretores das escolas que foram inseridos no PEI após ao ano de 2013 evidenciando que, com a ampliação das escolas no programa as condições materiais e humana já não foram as mesmas proporcionadas às escolas piloto inseridas nos anos de 2012 e 2013.

2.7.12 Avaliação de resultados e desempenho profissional (avaliação 360º)

A avaliação 360º é aqui compreendida como mais um elemento do gerencialismo praticado pela SEE-SP. Tal ferramenta é resgatada do setor empresarial que a utiliza na identificação de lideranças. Todavia, segundo Venco e Mattos (2019) ela não é recente, uma vez que foi concebida na 2ª Guerra Mundial e desde os anos 1950 adotada pelas empresas. Tal instrumento focaliza a avaliação dos comportamentos dos profissionais por meio de competências específicas que envolve os níveis hierárquicos, cujo resultado retorna ao avaliado por meio de feedback com o indicativo dos pontos de melhoria em sua atuação profissional de acordo com o esperado pela instituição.

⁷⁰ Retomaremos adiante no tópico que analisaremos as semelhanças e distanciamentos entre a função do diretor de uma escola regular e do PEI.

O processo da avaliação 360° é orientado por meio de manual denominado “Modelo de Desempenho das Equipes Escolares”.

Os professores, diretor, vice diretor, professores coordenador geral e professor coordenador por área são avaliados semestralmente no desempenho da sua função de acordo com o comportamento esperado em cada competência definida no PEI: a) protagonismo; b) domínio do conhecimento e contextualização; c) disposição ao autodesenvolvimento contínuo; d) relacionamento e corresponsabilidade e, e) solução e criatividade, citadas no tópico sobre o processo de seleção.

Ela é realizada por meio de um questionário eletrônico, em que o avaliador (alunos, professores, diretor, vice-diretor, PCNP e supervisor de ensino) deve assinalar em cada competência a frequência com que cada profissional avaliado apresentou determinado comportamento no decorrer do seu trabalho ao longo de cada semestre. As opções são: sempre (4), quase sempre (3), às vezes (2), raramente ou nunca (1). Dessa forma todos são avaliados, configurando a denominada avaliação 360°, conforme indica no quadro 12.

Quadro 9 - Avaliação 360° - os avaliadores,

Avaliadores	Avaliados
Diretor	professores, vice-diretor, PCG e PCA
Vice- Diretor	professores, diretor, PCG e PCA
PCG	professores, diretor, vice-diretor, e PCA
Professores	professores (seus pares), diretor, vice-diretor, PCG e PCA
Alunos	professores, diretor, vice-diretor, PCG
Supervisor de Ensino	diretor, vice-diretor, e PCG

Fonte: SEE-SP, 2014. Elaboração própria

Em cada competência há macroindicadores que indicam o comportamento geral esperado dos profissionais e microindicadores, que comporta os detalhes do processo.

Quadro 10 - Competências e macroindicadores da avaliação 360°.

COMPETÊNCIA	MACROINDICADOR
Protagonismo	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à individualidade • Promoção do protagonismo juvenil • Protagonismo sênior
Domínio do conhecimento e contextualização	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do conhecimento • Didática • Contextualização
	<ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua • Devolutivas

Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	<ul style="list-style-type: none"> • Disposição para mudança
Comprometimento com o processo e resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Execução • Reavaliação
Relacionamento e corresponsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento e colaboração • Corresponsabilidade
Solução e criatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Visão crítica • Foco em solução • Criatividade
Difusão e multiplicação	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de boas práticas • Difusão • Multiplicação

Fonte: SEE-SP Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral, 2014.
Elaboração própria

Segundo relato dos diretores, há grande preocupação por parte de todos em atender tais indicadores e para isso observa-se que há mudança no comportamento com vistas a ter bons resultados nesta avaliação. Apreende-se assim que o PEI busca padronizar os comportamentos dos profissionais que nele atuam.

De acordo com a SEE/SP:

Esse modelo de competências permite o alinhamento das diversas frentes da gestão de desempenho dos profissionais no Programa, desde a avaliação de candidatos do processo de credenciamento à avaliação dos profissionais que já atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral, bem como o desenvolvimento de plano de formação e de reconhecimento de profissionais. Para cada competência, foram desenvolvidos macroindicadores que definem o comportamento esperado no âmbito da competência e, em seguida, os microindicadores que detalham esse comportamento para cada função do modelo. (SÃO PAULO, p.17, 2014.)

Além desta avaliação eletrônica, há a autoavaliação, porém esta nota não é computada para fins da avaliação 360°. Há outra acerca do comprometimento de cada profissional referente a sua atuação no PEI realizada pelo diretor, vice-diretor, PCA, PCG, PCNP e supervisor de ensino. Esta última consiste na análise da assiduidade, por meio do registro das ausências à exceção da licença gestante e paternidade, e, também, pela quantidade do cumprimento das ações planejadas.

Assim, a avaliação do desempenho de cada profissional é composta pelos resultados dos questionários preenchidos pelos avaliadores (avaliação 360º) e pela avaliação do comprometimento (resultados).

Decorrente desta consulta são realizadas reuniões individuais entre os profissionais e a equipe gestora (diretor, vice-diretor, PCA, PCG, PCNP e supervisor) para a apresentação dos resultados da avaliação. Esses momentos têm como objetivo, também, de efetivar a denominada pela SEE/SP de calibragem⁷¹, que consiste na verificação das evidências do comportamento esperado por cada profissional no cotidiano do seu trabalho, em que, no resultado final, poderá haver o aumento ou diminuição de um ponto na média de cada competência avaliada.

A pontuação final da avaliação das competências e dos resultados de cada profissional é inserida em um quadrante composto por nove caixas, cuja pontuação total das competências é indicada verticalmente e da avaliação dos resultados horizontalmente. Procedo-se, portanto, a um cruzamento para definição do quadrante final de cada profissional.

Quadro 11 - Quadrante das avaliações de resultados e 360º

AValiação DE COMPETÊNCIAS	3, 1 a 4	03	06	09
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2, 1 a 3	02	05	08
		Melhoria em resultado	Transforma potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	01	04	07
Riscos na manutenção do profissional		Melhoria em comportamentos	Requer análise	
		1 a 2	2, 1 a 3	3, 1 a 4
AVAlIAÇÃO DOS RESULTADOS				

Fonte: SEESP. Modelo de Desempenho da Equipes escolares, 2014

A SEE/SP normatiza a forma como os diretores deverão acompanhar e orientar cada profissional com vista a formação a partir do quadrante definido, conforme segue:

⁷¹ Termo utilizado pela SEE/SP análogo à calibragem de pneus. De acordo com o dicionário online de Português, significa “A que se deu calibre adequado ou cujo calibre foi medido. Diz-se do pneu a que se deu conveniente pressão de ar” <https://www.dicio.com.br/calibrado/> acesso em 09/02/2018.

Quadro 12 - Indicação dos quadrantes.

Q1	É necessário que o gestor acompanhe de forma próxima e invista na formação do profissional, observando se há sinais de evolução. Caso essa evolução não aconteça, este deverá ser cessado do Programa. Avaliar se o profissional está na função errada e se há possibilidade de ser recolocado.
Q2	É necessário entender o que o impede de entregar melhores resultados. O que o está atrapalhando? Do que ele precisa para melhorar os resultados? O profissional apresenta as competências necessárias (ainda que parcialmente), mas pode estar desmotivado a executar suas ações do Programa. Desenvolver formas de aumentar seu empenho em melhorar a entrega. Investir em formação pode ser uma opção.
Q3	É um profissional que tem potencial para entregar resultados, mas não está conseguindo colocar em prática suas capacidades. Pode ser alguém novo para a função ou que está tendo dificuldades de se adaptar ao Programa Ensino Integral. Entender o que o está impedindo de executar suas ações no Programa e desenhar com ele um plano para que possa progredir.
Q4	É um profissional que conhece seu trabalho (pode ser um especialista), sendo capaz de apresentar resultados do Programa de Ação, ainda que parciais. No entanto, não é percebido como alguém com o perfil comportamental esperado para a função no Programa Ensino Integral. É necessário implementar ações para desenvolver as competências esperadas.
Q5	Entrega as ações previstas em seu Programa de Ação e é percebido como alguém que apresenta as competências esperadas para a função no Programa Ensino Integral (ainda que ambos de forma parcial). É onde se espera que a maior parte dos profissionais estejam posicionados. É necessário considerar suas lacunas de resultados e desenvolvimento das competências e desenhar ações para que ele possa transformar seu potencial em desempenho.
Q6	É o profissional visto como aquele que apresenta as competências necessárias para a função no Programa Ensino Integral. Pode ser considerado um modelo de referência em algumas competências para outros profissionais. Além disso, apresenta resultados do seu Programa de Ação (ainda que parciais). Considerar colocá-lo em projetos desafiadores ou com papel de liderança para estimular suas entregas e potencializar o uso de suas competências.
Q7	É um ótimo profissional em termos de execução do seu Programa de Ação, mas precisa desenvolver suas competências. Pode ser alguém que conhece bem sua função, mas que não está se adaptando ao Programa Ensino Integral. É necessário elaborar um plano de desenvolvimento que o estimule a se desenvolver nas competências esperadas, de modo que possa desempenhar os comportamentos necessários.
Q8	É alguém que apresenta as competências necessárias para a função (ainda que parcialmente) e entrega resultados do seu Programa de Ação de maneira excepcional. É necessário considerar colocá-lo em projetos desafiadores, que demandem resultados, de modo que se aproveite seu potencial e suas competências comportamentais sejam potencializadas.
Q9	É um profissional excepcional em termos de competências e resultados. É conhecido como o grande talento da instituição. É uma pessoa que ajuda a escola a evoluir e atingir melhores resultados. Avaliar se poderia assumir uma função de maior complexidade (um professor poderia assumir a função de um PCA, por exemplo). Oferecer oportunidades de potencializar seu desenvolvimento (cursos, projetos etc.) e papéis que lhe permitam desenvolver o potencial de outros profissionais.

A devolutiva da avaliação de cada profissional é realizada pela equipe gestora, PCNP e supervisor de ensino. É um momento em que professores e gestores de forma individual tomam conhecimento do resultado das avaliações e elaboram seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação – PIAF, o qual está normatizado no Cardápio de Ações Formativas Autônomas

O PIAF constitui-se como um instrumento de planejamento da formação contínua, que busca priorizar ações de aprimoramento coerentes com as necessidades de cada profissional, a fim de potencializar sua atuação no Regime de Dedicção Plena e Integral. (SÃO PAULO, 2014, p.31)

Essas ações contemplam: Exercícios para trazer consciência do comportamento esperado e promover alteração de comportamento para apresentar a competência; Reflexão a partir de leituras e filmes, com registros e discussão com pares e gestores, individual e/ou coletivamente (SÃO PAULO, Cardápio I - Ações formativas autônomas, 2015, p.2)

A despeito da denominação “Ações Formativas Autônomas” tal cardápio direciona a formação do profissional. Ou seja, tolhe a autonomia dos profissionais na construção da sua formação profissional continuada.

Assim, o quadro 16, visa sintetizar as formas de avaliação dos profissionais envolvidos no Programa de Ensino Integral.

Quadro 13 - Síntese das etapas do processo de Avaliação de Desempenho

Etapas
Avaliação eletrônica - Questionário (avaliação 360°)
Avaliação dos resultados – quantidade de ações planejadas, executadas e ausências
Calibragem
Devolutiva das avaliações (360° e resultados)
Elaboração do PIAF

Fonte: SEE-SP. Elaboração própria

De acordo com os entrevistados o período da avaliação de desempenho mobiliza todos da escola, gera insegurança e expectativa, uma vez que esta avaliação define a permanência ou não no PEI. Sobre esse período o Diretor T, Escola 10, 2018, destaca:

No geral, fica todo mundo com os nervos à flor da pele. Período de avaliação 360 a gente tem professor que surta porque tem aquela questão de como eu vou ser avaliado, será que o aluno vai levar em consideração o que eu realmente faço na sala de aula ou será que ele vai avaliar mais por questão pessoal; e era uma preocupação nossa mas nós percebemos que os alunos têm uma maturidade muito grande é lógico que tem um outro que

acaba indo por esse lado mas não é maioria e os resultados eles até foram bem próximos da realidade, assim, do que a gente esperava (Diretor 4, 2017)

Sobre a avaliação do diretor, segue o relato:

O dirigente marca o dia, no período da manhã, a gente faz a calibragem do no primeiro semestre. Eles fizeram a minha calibragem. A calibragem dos diretores é individual ele marca um horário aí foi o dirigente e o supervisor que fizeram a calibragem, por exemplo, se eu não atingir a média eu sou desligado do programa também. (Diretor N, Escola 1, 2017)

Apreende-se que a SEE-SP permanece coerente em sua concepção de educação calcada no gerencialismo, sobretudo tendo como interlocutores privilegiados as empresas e consultorias tradicionalmente voltadas para estudos setoriais com visões marcadamente unilaterais. (VENCO; MATTOS, 2019).

CAPÍTULO 3

A GESTÃO ESCOLAR NA SEE/SP: ARTICULAÇÕES COM OS PRESSUPOSTOS DA ADMINISTRAÇÃO GERENCIAL BRASILEIRA

O objetivo deste capítulo é analisar a configuração da gestão escolar da SEE/SP por meio da legislação que trata do perfil e das atribuições do trabalho do diretor de escola e cotejar em que medida esta se articula com os pressupostos da administração gerencial brasileira.

A hipótese que norteia esta análise é de que a inserção dos pressupostos da administração pública gerencial nas políticas se constitui como tendência no setor público a partir de meados da década de 1990, período em que ocorreu a reforma do Estado brasileiro, dessa forma, a gestão escolar é reconfigurada e altera significativamente o trabalho do diretor de escola.

Pesquisas que versam sobre a gestão escolar como as de Klebis (2010), Salomão (2004), (2011), Correia (2007), Medeiros (2011), Igreja (2008), Ferreira (2009), Paro (1986), (2001), (2010), (2015), (2018), Souza (2007), Dourado (2007), Drabach (2013), (2018) contribuíram para nossas análises no sentido de compreender as alterações pelas quais a atuação do diretor de escola vem passando a partir da reforma gerencial brasileira, em especial a partir de meados da década de 1990⁷², como analisado no Capítulo 1.

Segundo Barroso (1995) não há entre os pesquisadores consenso conceitual no que diz respeito aos termos gestão e administração. Observa que a partir dos anos de 1960 há um pluralismo de concepções teóricas e metodológicas sobre as organizações, especialmente, na França e Inglaterra que modificaram o campo semântico dos termos, gerando uma “confusão linguística” em diferentes países e contextos. Ainda de acordo com o autor citado, o termo gestão, enfatiza os processos, a racionalidade técnica com vistas a eficiência e eficácia. Ou seja, estaria associada à prática vinculada à otimização do tempo e de recursos com vistas à implantação das decisões políticas no campo da administração.

Segundo Neves (2012) Gestão pública e administração pública são consideradas sinônimas em seus sentidos mais amplos, porém observa que o termo administração público

⁷² Não trataremos da administração escolar anterior à década de 1990 por não ser objeto específico de análise nesta pesquisa. A Reforma Gerencial Brasileira de 1995, é considerada por nós com base Carvalho, 2009, Barroso, 1995, Terto e pereira, 2011, Oliveira, 2015 que já a analisaram um marco que desencadeou profundas alterações nos aspectos políticos, sociais e econômicos no Brasil, refletindo assim na educação e, conseqüentemente, na administração educacional, a qual passou por importantes alterações, cuja principal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394/96.

tem sido utilizada de forma genérica enquanto que a gestão tem se referido às ações específicas do setor público e pondera que:

Administração Pública: Instrumento de ação do Estado, estabelecido com o propósito de possibilitar o cumprimento de suas funções básicas, sobretudo as relativas à realização dos serviços indispensáveis à satisfação das necessidades coletivas (...). Gestão Pública: Prática de atos fundados na competência legal para gerir uma parcela do patrimônio público, sob a responsabilidade de uma determinada unidade. (grifo nosso)

Para Oliveira e Menezes (2018) “Gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. A partir desse conceito, compreendem também, que a figura do diretor de escola muda do administrador para o líder democrático, que busca ser um integrador da comunidade escolar, almejando ser também um conciliador das diversas opiniões e anseios desse grupo.

Segundo Sá (2011) o termo gestão utilizado na educação é oriundo da administração que inserido no contexto escolar incorpora práticas da gestão empresarial.

Ao analisar o conceito de gestão escolar Souza (2009, p.126), pontua que esta vai além da tomada de decisões, visto que se trata de um processo democrático, político que envolve participação e poder. E, portanto, o autor dialoga com os preceitos legais construídos desde a Constituição de 1988, a saber:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V I– gestão democrática do ensino público, na forma da lei” , assim como o Plano Nacional de Educação “Art. 2º São diretrizes do PNE: VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.

Segundo Paro (1994, p. 441), gestão ou administração de forma geral são consideradas como sinônimos e o conceito é definido pelo autor como “utilização racional de recursos para realização de fins determinados”. Ou seja, é necessário recursos e procedimentos adequados para se atingir os fins que é a formação humana, o qual está relacionado ao conceito de educação que enquanto ato político é compreendida pelo autor como apropriação do saber historicamente produzido, pois é por meio “ dessa apropriação - no duplo sentido de apoderar-se de, mas também de tornar próprio de si, incorporado à sua personalidade, os componentes culturais disponíveis na sociedade em que vive - ele se constrói como ser humano-histórico” (PARO, 2002, p.16).

Assim, a administração é entendida como mediação que:

não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) PARO, 2010, p.765.

De acordo com Cóssio et al (2010), entendemos a gestão escolar como aquela que ultrapassa as questões administrativas envolvendo os atores educacionais num processo de participação coletiva que consolida a democracia, considerando as transformações sociais e suas contradições, marcadas profundamente pelas relações de poder em que a separação entre elaboração e execução da política fica evidenciada por meio da legislação, via de regra, elaborada sem a participação dos envolvidos no processo educacional.

A despeito dos diversos posicionamentos dos autores, a exemplo dos citados sobre a utilização dos termos diretor/gestor, administração/gestão, optou-se pelo termo diretor de escola, como dito na introdução, visto que é empregado na legislação referindo-se ao cargo adquirido em decorrência de posse no serviço público por meio de concurso de provas e títulos, assim como nos documentos que se refere à condição funcional do diretor. Cabe destacar que termo gestor tem sido utilizado para se referir às múltiplas atividades exercidas por este profissional no cotidiano do seu trabalho nas dimensões pedagógica, processos administrativos e pessoas e equipes, conforme Resolução SE 56/2016.

Ainda que as observações acerca dos termos utilizados pela SEE/SP, concordamos com Piolli (2012, p.5) que “a disseminação do uso do termo, tem cumprido uma função ideológica, cujo propósito é o de legitimar e justificar formas de controle e submissão do trabalhador sob novos critérios”, tal perspectiva é analisada à luz das atribuições do cargo no período em análise.

As políticas educacionais brasileiras no contexto da década de 1990, em especial, a partir da Constituição federal de 1988, que coloca a educação como um direito e a gestão democrática no texto da lei tem centralizado a gestão escolar com vistas a melhoria da qualidade da educação e, neste sentido novos desafios ao trabalho dos diretores. Vale destacar, que a despeito da gestão democrática estar expressa na lei sua inserção no texto envolveu um processo de correlação de forças, visto que se revelavam concepções contrárias sobre a gestão escolar. De um lado os organismos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO e Banco Interamericano de Desenvolvimento -BID, defensores da administração gerencial nas escolas públicas e, de outro, os movimentos sociais, sindicais e educadores na defesa por um modelo

de gestão democrática, porém “ ao afirmar o termo gestão democrática, o grupo encabeçado pelo Banco Mundial, UNESCO, discípulos nacionais tentaram nublar as fronteiras entre as duas distintas concepções, e diziam eles serem adeptos do termo gestão, sem o qualificativo democrática “a qual foi regulamentada com limitações, ou seja, não contemplando de forma integral os anseios dos movimentos sociais, e mesmo assim a sua regulamentação se deu somente com a LDB 9.394/96” (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 136 e 137).

Os autores citados observam que o discurso neoliberal de ineficiência do Estado e o processo lento de regulamentação da gestão democrática abriu espaço para a implantação de políticas educacionais com foco na gestão gerencial.

Dessa forma:

(...) as políticas educacionais baseadas nos princípios da NGP como avaliação em larga escala, transferências de recursos públicos para escola privadas, formação em serviço de diretores escolares, bonificação docente de acordo com os resultados de aprendizagem dos estudantes, entre outras ganham centralidade nos variados sistemas educacionais pelo país afora. (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2018, p. 141).

Nesse contexto, Oliveira, et al (2017) corrobora com os autores, e pontua que apesar de maior autonomia por meio da gestão democrática foram inseridas nas escolas estratégias e ferramentas de cunho gerencialistas, visando ampliação da eficiência nos resultados, o controle e a regulação, principalmente por meio das avaliações externas, passando a exigir um novo o perfil do diretor, qual seja o de uma liderança gerencial, entretanto é importante considerar a diversidade do país em sua organização federativa com várias orientações políticas. Destacamos, como exemplo a forma de provimento do cargo do diretor de escola que ocorre de diversas formas no país, como aponta pesquisa realizada por DRABACH, 2018.

Segundo Paro (2011) a despeito da gestão democrática, no Brasil cada sistema de ensino tem autonomia para definir a forma de seleção dos diretores de escolas, as quais destaca como predominante: nomeação pelo poder executivo, concurso público de provas e títulos e eleição pela comunidade escolar. O autor critica a nomeação para diretor de escola e pontua que a esta envolve critério políticos - partidário “ em virtude do clientelismo político que alimenta e a falta de base técnica que a sustente, já que o candidato é escolhido não por sua experiência e conhecimento de gestão e de educação mas por sua maior afinidade com o partido ou grupo no governo do estado ou do município”, ou seja as ações podem vir a ter interesses de governo em

detrimento do interesse público. Ademais é uma prática que segue na contramão da democracia. (PARO, 2011, p. 37.)

Sobre o concurso público de prova e títulos, o autor argumenta que não obstante o discurso de imparcialidade, critério técnico no processo de seleção, igualdade de oportunidades, esse procedimento não dá liberdade para que a comunidade escolha o diretor, entretanto, o diretor escolhe a escola, a exemplo do estado de São Paulo “ que parece tem havido historicamente uma tendência muita conservadora de oposição a eleição em favor da opção pelo concurso” reconhece a importância do concurso público, visto que se constitui em importante critério técnico, porém observa a importância da competência política no cotidiano do trabalho do diretor e sua legitimidade, a qual só é possível mediante a escolha deste. Assim, defende que a forma mais adequada para a função de diretor de escola é por meio de eleição, dadas as suas especificidades, entendendo que essa é uma das formas do exercício da democracia, mas que não garante por si só a “democratização da escola” (PARO, 2015, p.38)

Em pesquisa realizada por Drabach (2018) é observado que no Brasil, a escolha do diretor é majoritariamente por indicação do poder executivo, sobretudo em âmbito municipal, em relação às demais formas de escolha, o que corrobora com as análises de Paro (2011) da escolha por critério político-partidário demonstrando clientelismo por parte dos governantes.

Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação, tem como na meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL,2014)

De acordo com o relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018 do INEP, até 2017, 70 % das unidades da rede estadual selecionam diretores por meio de eleições e critérios técnicos de mérito e desempenho. Ou seja, 18 estados e o Distrito Federal cumprem integralmente o que estabelece essa meta, isto é, realizam eleições e consideram critérios técnicos de mérito e desempenho para a escolha dos diretores escolares.

Quadro 14 - Características do processo de seleção de diretores das escolas das redes estaduais de ensino público – Brasil

(continua)

UF	Documento legal	Ano	Indicação	Eleição	Concurso	Mérito e desempenho	Formas de inscrição da candidatura	Avaliação do mandato	Tempo de mandato	Reeleição
Acre	Lei nº 1.513	2003		✓		✓	Individual		4	✓
Alagoas	Decreto nº 2.916	2005		✓			Chapa		2	✓
Amapá	Lei nº 1.503	2010		✓		✓	Chapa		3	✓
Amazonas	-----		✓							
Bahia	Decreto nº 16.385	2015		✓		✓	Chapa		4	✓
Ceará	Lei nº 13.513	2004		✓		✓	Individual		4	✓
Distrito Federal	Lei nº 4.751	2012		✓		✓	Chapa		3	✓
Espírito Santo	Lei Complementar nº 08	1990		✓			Individual		2	✓
Goias	Lei nº 13.564	1999		✓		✓	Individual	✓	2	✓
Maranhão	Decreto nº 30.619	2015		✓		✓	Chapa	✓		
Mato Grosso	Portaria nº 317	2015		✓		✓	Individual		2	✓
Mato Grosso do Sul	Resolução SED nº 2.973	2015		✓		✓	Chapa ou Individual		3	✓

(conclusão)

UF	Documento legal	Ano	Indicação	Eleição	Concurso	Mérito e desempenho	Formas de inscrição da candidatura	Avaliação do mandato	Tempo de mandato	Reeleição
Minas Gerais	Resolução SEE nº 2.795	2015		✓		✓	Chapa		3	✓
Pará	Lei nº 7.855	2014		✓		✓	Chapa	✓	3	✓
Paraíba	Lei nº 7.983	2006		✓		✓	Chapa		2	✓
Paraná	Lei nº 18.590	2015		✓		✓	Chapa	✓	4	✓
Pernambuco	Decreto nº 38.103	2012		✓		✓	Individual		2	✓
Piauí	Decreto nº 14.607	2011		✓		✓	Individual	✓	2	✓
Rio de Janeiro	Lei nº 7.299	2016		✓			Chapa		3	
Rio Grande do Norte	Lei Complementar nº 585	2016		✓		✓	Chapa		3	✓
Rio Grande do Sul	Lei nº 10.576	2012		✓		✓	Chapa		3	✓
Rondônia	Lei nº 3.018	2013		✓			Chapa		3	✓
Roraima	-----		✓							
Santa Catarina	Decreto nº 1.794	2013		✓		✓	Individual	✓	4	
São Paulo	Lei Complementar nº 444	1985			✓	✓				
Sergipe	Decreto nº 29.120	2013		✓		✓	Individual	✓	3	✓
Tocantins	Lei nº 3.071	2016	✓							

Fonte: INEP: Relatório do 2o ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018, Brasília – DF 2018.

Entretanto em relação aos municípios que realizam eleições 16,6%, sendo que, desses, 12,4% as realizam exclusivamente e 4,2% realizam eleições associadas a outras formas de escolha.

Quadro 15 - Formas de seleção de diretores das escolas da rede municipal – Brasil.

Forma de nomeação	N/%	Não obrigatório	Obrigatório	Total
Exclusivamente indicação	N	3.109	1.037	4.146
	%	75%	25%	100%
Exclusivamente eleição	N	449	244	693
	%	65%	35%	100%
Exclusivamente concurso	N	142	58	200
	%	71%	29%	100%
Exclusivamente outros	N	97	71	168
	%	58%	42%	100%
Eleição e outras formas	N	150	84	234
	%	64%	36%	100%
Indicação e outras formas	N	73	42	115
	%	63%	37%	100%
Misto (concurso e outras formas)	N	5	4	9
	%	56%	44%	100%
Não respondeu nenhuma	N	1	0	5
	%	20%	0%	100%
Total	N	4.026	1.540	5.570
	%	72%	28%	100%

Fonte: INEP: Relatório do 2o ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação – 2018, Brasília – DF 2018.

Observa-se que apesar da LDB 9394/96 e do PNE ainda há um longo caminho a ser percorrido em relação a eleição de diretores, defendido por Paro (2011), da qual concordamos. Além disso, apreende-se que os critérios de mérito estabelecidos no PNE dialogam com o princípio da meritocracia da NGP, o qual vem sendo incorporados de diversas formas nas políticas educacionais brasileiras desde meados de 1990, como visto anteriormente.

No estado de São Paulo, a forma de ingresso no cargo de diretor ocorre por meio de concurso público, a qual passamos a analisar.

3.1 A configuração do trabalho do diretor na SEE/SP

O trabalho do diretor nas escolas públicas do Estado de São Paulo, assim como sua carreira no magistério do estado de São Paulo é normatizado pelos órgãos centrais da SEE/SP, por meio de leis, decretos, resoluções, comunicados, legislações, decretos, resoluções e instruções.

Quadro 16 - Relação da legislação normatizadora do cargo diretor de escola, SEE/SP.

Lei Complementar Nº 444/85	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas
Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978.	Dispõe sobre a instituição do sistema de administração de pessoal e dá providências correlatas
Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968.	Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de São Paulo.
Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas
Lei Complementar nº 1.256/2015	Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas
Decreto nº 62.216 de 14/10/2016	Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho para fins de estágio probatório dos ingressantes nos cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, prevista na Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, e dá providências correlatas
Parecer CEE nº 67/98	Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais
Decreto 57.141/2011	Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas
Resolução SE nº 56/2016, altera a Resolução SE 52/2013	Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas

Resolução 72/2017	Dispõe sobre Estágio Probatório e Avaliação Especial de Desempenho de titulares de cargo de Diretor de Escola
-------------------	---

Fonte: Elaboração Própria

Ressaltamos que além das legislações expressas no quadro acima, as orientações ao trabalho do diretor seguem por comunicados diários, via correio eletrônico tanto da SEE/SP como das diretorias de Ensino com prazos determinados no que se refere aos aspectos pedagógicos, avaliações externas, reuniões centralizadas na diretorias de ensino, utilização do currículo, pautas para a realização de reuniões pedagógicas, dentre outros como também em relação aos aspectos administrativos, matrícula, calendário escolar, atribuição de aulas aos docentes, atendimento à solicitações sobre afastamentos de professores, prestação de contas de verbas públicas, dentre outros. É o que relataram os diretores de escola nas entrevistas.

Para compreender as atribuições exercidas pelo diretor de escola, em termos legais, nos valem dos editais dos concursos realizados em 2001, 2006 e 2017, cujo objetivo consistiu em investigar se houve alteração nas atribuições do cargo deste. No edital do concurso realizado em 2001, assim como nas instruções especiais publicadas no DO de 23/01/2001 não constam as atribuições do cargo, o que observou-se foram as exigências para provimento deste, quais sejam: em relação à formação, diploma de licenciatura plena em Pedagogia, ou diploma do curso de Mestrado ou Doutorado (*stricto sensu*) na área de Educação e quanto a experiência profissional, ter o mínimo de 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no magistério.

Entretanto, não localizamos as atribuições específicas para o exercício do cargo na indicação de bibliografia de referência para a prova. Contudo, destacamos o Parecer CEE nº 67/98 que trata das Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais em que é pontuado que no exercício de suas funções o diretor deverá garantir os objetivos expressos abaixo:

Artigo 63 - A direção da escola exercerá suas funções objetivando garantir:

- I- a elaboração e execução da proposta pedagógica;
- II- a administração do pessoal e dos recursos materiais e financeiros;
- III- o cumprimento dos dias letivos e horas de aula estabelecidos;
- IV- a legalidade, a regularidade e a autenticidade da vida escolar dos alunos;
- V- os meios para o reforço e a recuperação da aprendizagem de alunos;
- VI- a articulação e integração da escola com as famílias e a comunidade;
- VII- as informações aos pais ou responsável sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica;
- VIII- a comunicação ao Conselho Tutelar dos casos de maus-tratos envolvendo alunos, assim como de casos de evasão escolar e de reiteradas faltas, antes que estas atinjam o limite de 25% das aulas previstas e dadas. (SÃO PAULO, 1998)

Cabe pontuar que esse foi o único concurso de provas e títulos⁷³, na história da SEE/SP para o cargo de diretor de escola cuja seleção foi realizada em três provas, a saber: 1) questões objetivas, 2) questões dissertativas, ambas versando sobre conhecimentos específicos da função do gestor, 3) avaliação prática da utilização básica de ferramentas de informática (Windows, os aplicativos Word, Excel, Navegador de Internet e Gerenciador de e-mail) e de manuseio do microcomputador e periféricos de acordo com as Instruções Especiais SE nº 01/2001, diferente dos demais concursos nos quais as provas foram compostas por duas partes, uma objetiva e outra dissertativa.

Assim, neste certame foi exigido do diretor conhecimentos em informática, dialogando diretamente com a gestão calcada na racionalização, a qual vinha sendo construída em consonância com a reforma gerencial do Estado.

Em relação ao concurso de provas e títulos de 2006, realizado em 2007, também não constam as atribuições do cargo do diretor no edital, nem tampouco nas Instruções Especiais SE-1, publicadas no DOE 19/12/2006. O referencial bibliográfico consultado, conforme pesquisa realizada por Hojas (2015), no que se refere às legislações, não menciona igualmente as especificidades do exercício do cargo, porém, verificou-se que houve alteração em relação às exigências para o provimento do cargo, a saber: ter no mínimo, 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no magistério, diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou diploma de mestrado ou de doutorado, na área de educação ou **certificado de conclusão de curso devidamente aprovado, de pós-graduação, em nível de Especialização, na área de formação de especialista em Educação (Gestão Escolar), com carga horária de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas. (grifo nosso)**

É a partir deste concurso que a legislação autoriza a assunção ao cargo de diretor aos profissionais com formação na área da educação em nível de pós graduação lato sensu e, portanto a considera no mesmo nível da licenciatura plena em Pedagogia, a qual possui carga horária de no mínimo de 3.600⁷⁴ horas que entendemos propiciar uma formação mais completa aos profissionais que pretender assumir a gestão escolar. Em consonância com Hojas (2014, p.545):

⁷³ Observa-se que em relação aos títulos referidos nos concursos de 2001, 2006 e 2017, apenas os certificados de mestrado e doutorado relacionados com a educação foram considerados como títulos.

⁷⁴ Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 acesso em 12/12/2019. Homologado pela portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.167-de-19-de-dezembro-de-2019-234650456> acesso em 22/12/2019.

A não exigência de formação específica para os pedagogos e a possibilidade de que candidatos com diferentes formações prestem o concurso e assumam o cargo diretivo de uma escola, no entanto, trazem alguns desafios para o estabelecimento de uma identidade profissional e para a atuação do futuro diretor de escola. As capacitações realizadas em serviço, na maioria das vezes, acabam se tornando o único instrumento de apoio e fundamentação para o exercício das funções à frente da direção escolar.

Em análise ao referencial bibliográfico dos concursos de 2001 e 2007 a autora observa que há uma “tendência de recuperação da gerência empresarial na educação sob o argumento da necessária adequação do sistema escolar e da escola às novas demandas e exigências do mercado” (HOJAS, 2015), o que nos indica o perfil gerencial do diretor sendo construído e ratificado por meio dos cursos de formação, como veremos adiante.

O concurso realizado em 2017, edital SE 01/2017, no qual constam as instruções especiais, mantém as exigências em relação aos requisitos do concurso de 2007, sobretudo no que se refere a exigência de formação para ingresso no cargo, como visto anteriormente. Entretanto, a inovação aparece na resolução SE nº56/2016, a qual dispõe sobre as características, o perfil, as competências e as habilidades a serem requeridos no exercício de cargo de diretor de escola e sua atuação perpassa três dimensões, a saber: a gestão pedagógica, os processos administrativos, pessoas e equipes. (APÊNDICE C)

Ou seja, é neste concurso que são explícitas as exigências ao trabalho do diretor, por meio das competências e habilidades requeridas para o exercício da função, as quais de acordo com nossas análises apresentam características gerencialistas ao focalizar a liderança do diretor para o cumprimento de metas por meio da utilização de instrumentos gerenciais como o Método de Melhoria de Resultados – MMR.

Em consonância com Hojas (2015) evidencia-se a centralidade na figura do diretor, cujo foco em sua liderança consiste em executar as políticas educacionais na lógica da cultura do desempenho.

Segundo os relatos dos diretores entrevistados ele é responsável pelos recursos humanos da escola (RH), pelo acompanhamento da trajetória profissional dos docentes e funcionários, no que se refere à carreira, registro da frequência destes ao trabalho que inclui afastamentos de diversas natureza, a exemplo do conjunto de licenças previstas em lei, além da aposentadoria, assim como a solicitação dos demais direitos trabalhistas. Mas, acrescentam que além destas, o diretor é encarregado de acompanhar a documentação escolar dos alunos como transferências, frequência, fechamento de notas, conclusão de curso, o qual é realizado pelo gerente da escola, porém sob sua responsabilidade, visto que assina todos os documentos da escola. Ademais,

organiza e acompanha a rotina dos funcionários que compreende os Agentes de Serviços Escolares (limpeza), assim como os Agentes de Organização Escolares (funcionários da secretaria da escola e do atendimento aos alunos nos ambientes da escola).

Quanto aos aspectos físicos da escola, é também incumbido em manter o prédio escolar em funcionamento. Para isso há transferência de recursos financeiros da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (FDE) ou do governo federal, via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) à Associação de Pais e Mestres – APM, de acordo com o número de alunos na escola.

Tais recursos são acompanhados de um manual de instruções que orienta a finalidade e utilização da verba⁷⁵. De acordo com os entrevistados, esta deve ser utilizada de acordo com a destinação especificada pelo órgão que realizou o repasse, como por exemplo para a pintura do prédio escolar, ainda que não seja a necessidade *a priori* da escola o recurso deve ser utilizado para tal finalidade. Destacam a importância do repasse direto à escola, porém, via de regra não possuem autonomia para utilizá-las, conforme com as necessidades priorizadas pela escola.

Todavia, todos os diretores entrevistados indicaram que os valores repassados são insuficientes para atender às necessidades da escola tanto em seus aspectos físicos que envolve a manutenção do prédio a exemplo de reparos e consertos em geral, quanto as necessidades pedagógicas como materiais didáticos e tecnológicos. Ademais, destacam que tais valores não consideram o tempo de construção do prédio escolar, posto que as verbas repassadas são idênticas para as escolas centenárias e novas, sendo o valor diferido apenas pelo número de alunos atendidos na unidade. Assim, são incentivados pela SEE/SP a buscar parcerias com empresas, bem como voluntários com vistas a solucionar tais problemas e, com isso, reforçando os princípios neoliberais da política. A legislação corrobora com essas ações na medida em que pontua que o diretor deve ter a capacidade de “Estabelecer parcerias dentro e fora da comunidade escolar, com base em valores e responsabilidades compartilhadas, para apoiar as ações da escola” Resolução 56/2016.

De acordo com a Resolução SE 24 de 05/04/2005, que dispõe sobre a Escola em Parceria:

Artigo 1º - A unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, poderá desenvolver ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, em consonância com o artigo 4º, inciso III c.c. o artigo 6º, inciso IV e V do Estatuto Padrão Anexo ao Decreto 12.983/78, com as alterações introduzidas pelo Decreto 48.408/2004.

⁷⁵ Sobre repasse de recursos financeiros e finalidades ver <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=252> acesso em 15/12/2019.

Artigo 2º - A parceria que constará de projeto e protocolo de intenções, modelo anexo a esta resolução, deverá ser aprovada pelo Conselho de Escola e poderá abranger ações de conservação e manutenção do prédio escolar, equipamentos, mobiliário e materiais educacionais, atividades culturais e de lazer, atividades de assistência ao escolar nas áreas sócio-econômica e de saúde, programa de capacitação para equipe escolar e reforço escolar aos alunos.

Houve unanimidade nos depoimentos coletados quanto a apontar a falta de recursos didáticos e financeiros e, que a busca por parceria é algo que demanda tempo considerável do seu trabalho, e que muitas vezes deixam de realizar outras atividades, a exemplo de participar de alguma reunião pedagógica para se dedicar a essa tarefa. Porém, apontam que este tem sido um caminho para minimizar a falta de recursos, como relatam os diretores:

Uma sala de informática que tem 30 computadores, mas com apenas 14, 16 funcionando. Não vem verba para a manutenção, mas é aquela coisa, a gente tirar leite de pedra, temos o aluguel da cantina e nós temos que fazer milagre com essa verba que entra. Temos alguns computadores que nós ganhamos da DPaschoal foi doação por um projeto que nós fizemos e foi o que nos ajudou. (Diretor L, Escola 5, 2018)

Então, a gente pede para os alunos, a gente pede para os pais, a gente vende pastel, vende pizza, estamos vendendo pizza para bancar a culminância [feira de apresentação das atividades realizadas pelos alunos durante o semestre]. A gente corre atrás de recursos financeiros e do Estado nós não temos [recursos], nós tivemos o PDDE [programa.... que toda escola teve. (Diretor S, Escola 7, 2017)

À luz da legislação e do relato do diretor citador, nota-se o distanciamento do Estado com seu dever frente ao serviço público, na medida em que autoriza o diretor e a APM das escolas a buscarem soluções, sobretudo financeiras para manter o funcionamento da escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

Destaca-se não haver distinção entre os recursos repassados às escolas do PEI ⁷⁶ e as demais.

3.2 Ingresso no cargo de diretor na SEE/SP

O ingresso no cargo de diretor de escola na SEE/SP ocorre por meio de concurso público de provas e títulos, para este último considera-se os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Considerando as alterações nas políticas educacionais e na configuração do trabalho do diretor de escola da SEE/SP, à luz da NGP, destacaremos os concursos realizados a partir de 1998, conforme quadro abaixo.

Quadro 17 - Concursos realizados para o cargo de diretor de escola: 1998-2018

Ano	Processo	Nº vagas
1998	Processo 30/92 – DRHU/SE - DOE 2/6/93 • Instruções Especiais SE 02/93 – DOE 10/08 /93, homologado em 20/03/98	1.237
2001	Processo 254/0100/200 – DRHU/SE – DOE 29/09/2000 • Instruções especiais SE 02/93 – doe 10/08 /93 homologado em 05/09/2001 - prorrogado por mais 2 anos DOE 13/02/2003	1.591 (1ª set/2001) 1.094 (2ª ago/2002) 238 (3ª ago/2003) 745 (4ª abr/2004)
2007	Processo SE 133/0100/2006 - DOE 16/02/2006 • Instruções especiais SE 1 - 2006 – DOE 19/12/2006 homologado em 02/10/2007 - Não houve prorrogação da validade do concurso	412 (1ª dez/2007) 451 (2º dez/2008)
2017	Processo SE: 486/2222/2016 – DOE 29/04/2016 • instruções especiais SE 1-2017 – DOE 23/06 /2017 • homologado em 02/12/2017 – Não houve prorrogação da validade do concurso	1.838 (1ª dez/2017) 397 (2º nov/2018)

Fonte: SEE-SP, 201+9 - Elaboração própria

Hojas (2015) em análise realizada sobre os editais e bibliografia dos concursos públicos para o cargo diretor de escola da SEE/SP, entre 1979 e 2007, pontua que o perfil delineado para o cargo passou por alterações significativas sob a influência dos aspetos políticos, econômicos, sociais e educacionais do contexto da época. Segundo essa mesma pesquisadora, os concursos realizados em 1979 e 1982, enfatizaram a valorização de conhecimentos técnicos e de aspectos

⁷⁶ Os recursos repassados às escolas por meio da FDE/SEE e FNDE/MEC podem ser consultados de forma detalhada ano a ano por escola ou diretoria de ensino no site : <http://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/RepasseAPM.aspx?codigoMenu=13> acesso em 12/11/2017.

normativos do cargo de diretor. Os concursos de 1988 e 1998, tiveram o predomínio da teoria da administração da Educação.

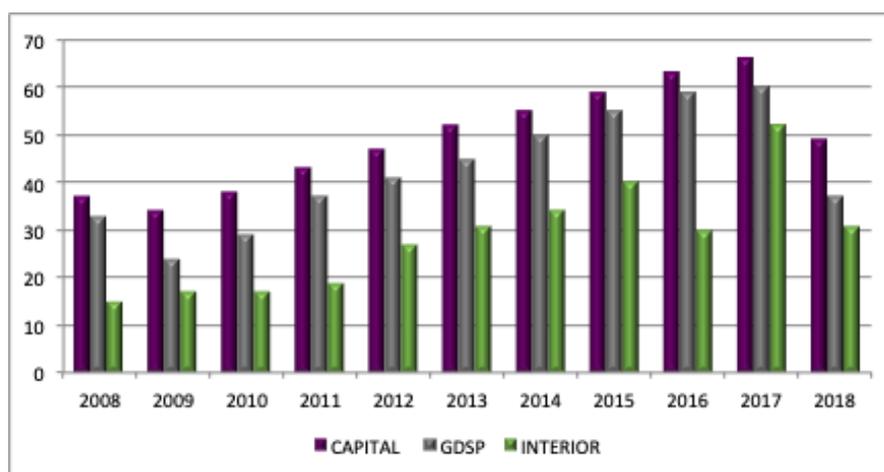
Já os concursos de 2001 e 2006, não priorizaram a teoria da administração escolar, porém focalizaram na gestão da escola, considerada como responsável pelos resultados educacionais, com nítida incorporação, da gestão gerencial ao perfil do diretor concretizada pela cultura do desempenho.

Observa-se que após uma década a SEE/SP voltou a realizar concurso público para o cargo de diretor, o que ocorreu somente em 2017.

Considerando que o ingresso no cargo ocorreu em 2018, cabe pontuar que no ano de 2017, havia 2.431 diretores concursados e 2.660 não concursados⁷⁷. (SÃO PAULO, 2017). Vale destacar que essa prática de longos períodos sem realização de concursos têm sido recorrente na SEE/SP. (HOJAS, 2015, RIGOLON, 2013, RODRIGUES, 2017)

Como resultado de longos períodos sem realização de concurso público resultou na ocupação do cargo por diretores designados, ou seja, professores efetivos que substituem os diretores afastadas do cargo, a exemplo de licença saúde, afastamento junto à supervisão de ensino, licença sem vencimentos, dentre outros. Há também casos de designação quando ocorre aposentadoria ou falecimento, o qual é ocupado até que ocorra novo ingresso de diretor por meio concurso público.

Gráfico 5 - Distribuição média de diretores designados, por região: 2008-2018 (%)



Fonte: VENCO, GIROTTO (em submissão). Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020_

⁷⁷ Embora a abrangência da pesquisa esteja delimitada ao ano de 2018 é importante pontuar que na SEE/SP há 3.268 diretores efetivos e 1.805 não efetivos (SÃO PAULO, cadastro funcional da educação. Resumo gerencial, junho/2019).

Em análise ao edital deste último, percebe-se que o perfil traçado pela SEE/SP, para o cargo de diretor tem como foco a liderança na gestão escolar, com vistas a melhoria dos resultados educacionais e, assim, exige deste habilidades e competências específicas, cuja atuação abrange as gestões: a) pedagógica, b) de processos administrativos; c) de pessoas e equipes.

Quadro 18 - Dimensões da atuação do diretor de escola e o que é esperado deste profissional

Pedagógica	<p>Coordenar o acompanhamento e avaliação da progressão das aprendizagens, assegurando o processo de recuperação contínua.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Coordenar a organização de condições didáticas favoráveis à aprendizagem de todos os estudantes: gestão dos tempos, dos espaços e dos recursos. * Liderar e monitorar os processos de ensino e aprendizagem, de acompanhamento, de avaliação e de intervenção pedagógica. * Coordenar processos, acompanhamento, observação, registro e devolutivas relativas ao processo da gestão pedagógica e de sala de aula. * Coordenar e orientar a equipe para o acompanhamento do processo de ensino, de aprendizagem e de seus resultados.
Processos Administrativos	<p>Administrar a escola, garantindo a regularidade do seu funcionamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Acompanhar e monitorar os processos de vida funcional, vida escolar, documentação e registros. * Monitorar a expedição de documentos respeitando prazos e fluxos. * Coordenar a elaboração, a homologação e a revisão do regimento escolar.
Pessoas e Equipes	<p>Mobilizar equipes e pessoas num trabalho integrado para a concretização de objetivos, metas e a melhoria contínua dos processos e resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Promover um clima organizacional que favoreça a comunicação, o engajamento profissional, o relacionamento interpessoal e a socialização de experiências. * Promover práticas de coliderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação. * Criar e potencializar canais de comunicação e de articulação na escola e com a comunidade. * Comunicar-se de forma clara e apropriada para cada público. * De escuta atenta e diálogo aberto. * Criar ambiente propício à geração de novas soluções e implementação de mudança (inclusive com o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação), incentivando o envolvimento de todos para promover as aprendizagens dos alunos.

Fonte: Resolução SEE 56/2016 - Elaboração própria

Segundo relato dos diretores, realizar as atividades no cotidiano do seu trabalho de forma a atender o que se espera dele de acordo com o exposto acima tem sido desafiadora, visto que o trabalho é realizado em condições nem sempre favoráveis, dadas as especificidades

do contexto escolar, as condições de trabalho e as demandas da SEE/SP, via de regra solicitadas de forma aligeirada, as quais tem intensificado o seu trabalho, analisada no capítulo 4.

3.3. Os requisitos para ingresso no cargo

De acordo com o último edital SE nº01/2017, de abertura de inscrições para o cargo de diretor de escola na SEE/SP, o ingressante deve apresentar os seguintes requisitos no que se refere à experiência profissional e formação acadêmica, respectivamente: a) ter no mínimo oito anos de efetivo exercício no magistério, b) diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de pós-graduação na área de Educação.

Os diretores ingressantes passam por uma avaliação de desempenho para fins de estágio probatório⁷⁸ de três anos de efetivo exercício no cargo, condição para obter a estabilidade no cargo. Além disso, como parte do estágio probatório, o ingressante tem como obrigatoriedade a participação no curso⁷⁹ específico ofertado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, o qual tem como objetivo:

promover a capacitação profissional do Diretor de Escola, com foco no desenvolvimento de competências de gestão e liderança, em sua aplicação no exercício do cargo, por meio da elaboração e implementação do Plano de Gestão da Escola (SÃO PAULO, 2017).

O conteúdo do curso fundamenta-se na Resolução SE 56, de 14/10/2016, a qual baseada em competências e habilidades visa formar o diretor com foco na liderança, por meio da utilização de instrumentos gerenciais, especialmente de controle sobre os processos educacionais, a exemplo do Método de Melhoria de Resultados (MMR), a conforme item específico.

De acordo com o Artigo 3º do Decreto nº 62.216 de 14/10/2016, a avaliação especial de desempenho tem como foco os seguintes indicadores: I - comprometimento com o trabalho e com a comunidade escolar; II – responsabilidade; III - capacidade de iniciativa e liderança; IV - eficiência na gestão educacional; V – produtividade; VI – assiduidade; e VII – disciplina.

⁷⁸ De acordo com Lei Complementar nº 1.256, de 06 /01/ 2015 e Decreto nº 62.216, de 14/10/2016.

⁷⁹ Sobre o curso de formação para os diretores ingressantes ver <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8804> acesso 10/10/2019. Esta é a primeira edição do curso ofertada aos diretores ingressantes, visto que este passou a ser uma exigência como parte do estágio probatório aos integrantes do quadro do magistério a partir da Lei Complementar n.º 1.207, de 05/07/2013, e o concurso para diretores ocorreu em 2017.

Não é intenção na presente tese abarcar a formação dos diretores, nem tampouco no processo de avaliação de desempenho destes, condição para estabilidade no cargo, porém entendemos ser importante destacá-la, a fim de compreender o perfil de diretor de escola exigido e como este dialoga com o gerencialismo e se amplia no Programa de Ensino Integral.

3.4 Gestão por resultados

Dentre as dimensões do trabalho do diretor, a gestão pedagógica com foco nos resultados educacionais é o eixo que a une as demais, uma vez que, é por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, que é mensurado a aprendizagem dos alunos no decorrer do ano letivo, cujo foco está nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, o fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) é outro indicador que atrelado ao SARESP configura-se no Índice de Desenvolvimento da Educação no estado de São Paulo – IDESP, cujo resultado é divulgado no início de cada ano letivo subsequente à aplicação com o estabelecimento de meta. Diante disso, o diretor é colocado como o principal responsável pelo resultado da escola e as que não atingem a meta previamente estabelecida são classificadas como aquelas que não têm uma boa gestão e conseqüentemente, não têm um bom ensino, conforme consta na Nota técnica do Programa de qualidade na escola (2018, p.1)

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

Compreende-se o termo ‘meta’ a partir das análises tecidas no campo da sociologia do trabalho, a exemplo de Venco (2009): como um número a ser atingido a fim de se alcançar um objetivo qualquer.

As metas são estabelecidas por segmento de ensino, assim as escolas que atendem alunos nos três segmentos, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio terão metas específicas para cada um deles. (SÃO PAULO, 2018).

De acordo com Dias Sobrinho (2009, p.19):

A tendência crescente mais hegemônica, atualmente, é a de praticar a avaliação como instrumento objetivo, positivo e neutro, que produz resultados acabados, incontestáveis e isentos de subjetividade. Evidentemente que a avaliação comporta dimensões objetivas e positivas, quase sempre traduzidas em quantidades, mas não se pode esquecer o caráter intersubjetivo do meio social em que ela ganha existência. (...) Juntamente com sua face objetiva, a avaliação apresenta também uma dimensão de subjetividade e intersubjetividade, pois é relacional, aberta, polissêmica, inconclusa, sempre sucessivamente novos significados.

Em consonância com o autor e segundo relato dos diretores entrevistados, tais resultados não consideram os processos de aprendizagem, o contexto e as condições objetivas em que esta é realizada, como quantidade de alunos por turma⁸⁰, qual seja, 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental, 40 alunos, para as classes de ensino médio, 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio. Além disso, a Resolução prevê um acréscimo de 10% aos referenciais estabelecidos. - Resolução SE 2, de 8-1-2016. Tal quantidade de alunos por turma é considerada excessiva pelos entrevistados para realização do trabalho pedagógico com qualidade. Apontam também a falta de recursos pedagógicos e a rotatividade de professores, visto que parte significativa possui aulas em diversas escolas não havendo compatibilidade no horário de trabalho para participar das reuniões pedagógicas em todas as escolas que possuem aulas e assim, se envolverem com o projeto político pedagógico das escolas. Outra fala recorrente entre os entrevistados das escolas regulares é de que diante da falta de professores há escolas em que os alunos passaram o ano letivo sem professor da disciplina de matemática, situação não observada nas escolas do PEI, em virtude das especificidades do programa, e que isso compromete tanto aprendizagem como os resultados.

Questões estas implícitas nos resultados quantitativos divulgados nos boletins anuais sobre o IDESP das escolas.

Diante disso, o diretor de escola mobiliza os docentes para que a escola não fique com baixo IDESP, pois de acordo com pesquisa por (MATTOS, 2012), ocorre um tipo de adestramento dos alunos por meio de simulados preparatórios, liderado pelo diretor de escola para que estes estejam “preparados” para a realização dos testes, e resulta no pagamento de bonificação ou não, despertando a competitividade entre as escolas, diretores e docentes, os quais ficam expostos a toda comunidade e, sobretudo na mídia por meio de *rankings*, sem que

⁸⁰ Sobre o número de alunos por turma ver Resolução SE 2, de 8-1-2016, alterado pela Resolução SE 62, de 9-11-2018

o contexto escolar seja analisado, discutido, em meio às adversidades do cotidiano escolar decorrentes muitas das vezes da própria política.

Essas formas de regulação institucional e do sistema possuem tanto uma dimensão social quanto interpessoal. (...) No que se refere às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e banco de dados para que deem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua produtividade. (BALL, 2005, p. 556).

Notadamente as políticas educacionais nesta lógica têm enfatizado o individualismo, a competição, provocando a intensificação do trabalho dos diretores e professores em busca por melhores resultados e, conseqüentemente a bonificação, em condições desafiadoras em especial para o diretor dado as especificidades do contexto escolar que pode romper com o coletivo que é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (CASSETARI, 2011; SARNO, CANCELLIERO, 2009.)

Inicialmente faz-se necessário ponderar que o diretor de escola é um educador formado na área e, portanto, com concepções acerca do processo educacional.

Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente. (OLIVEIRA, 2004, p.1139).

Além do SARESP há as avaliações denominadas de Avaliação da Aprendizagem em Processo - AAP, elaborada pela SEE/SP aplicada bimestralmente, as quais abordam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados dessas avaliações são inseridos na Plataforma Foco Aprendizagem por meio da Secretaria Escolar Digital - SED, que gera planilhas detalhadas das habilidades de aprendizagens que os alunos não se apropriaram. Assim, a escola deve criar ações que visem sanar as dificuldades em tais habilidades. Todo o processo é acompanhado pelo diretor de escola em tal plataforma de acesso restrito. Logo, é possível os órgãos centrais monitorarem os processos de aprendizagens e cobrar do diretor de escola a execução das ações planejadas. Cabe pontuar que o processo de elaboração das ações ocorre por meio de um instrumento denominado Método de Melhoria de Resultados, como apontado no capítulo anterior.

De acordo com o relato dos entrevistados, o diretor é o principal responsável pelo acompanhamento das ações que devem ocorrer de forma rigorosa e criteriosa “o planejado deve ser cumprido” (Diretor F, Escola 3, 2018)

Neste contexto e a partir da análise dos documentos oficiais da SEE-SP evidencia-se que a lógica gerencial integra o contexto escolar de diversas formas e reconfigura o trabalho de todos, inclusive do diretor de escola. Observa-se também que termos e conceitos pedagógicos são substituídos por outros originários do setor privado como: gerente, gestor, eficiência, meta, bônus mérito, desempenho, competências, habilidades, dentre outros.

Neste sentido, o trabalho do diretor assume múltiplas dimensões no âmbito escolar, das quais sua operacionalização envolve adversidades que desencadeiam questões complexas que interferem na organização da escola, as quais dependem não somente de esforços humanos como também de políticas públicas e investimentos que viabilizem a concretização do que está posto na legislação, conforme apontadas nas entrevistas pelos diretores, como falta de professores, recursos didáticos, formação dos profissionais, recursos financeiros, condições físicas, número de alunos elevado por turma, dentre outros.

Além disso, apontaram questões de cunho social que refletem e tencionam o cotidiano escolar, as que não podem ser desconsideradas como as concernentes à violência e ao abandono, dentre outros e que, portanto, não refletem em números nos resultados educacionais.

Não obstante, como dito anteriormente, na concepção dos elaboradores de tais políticas os resultados insatisfatórios são também justificados pela má gestão, compreendido pela SEE/SP como uma relação direta entre melhor gestão e melhor ensino.

É importante ponderar os determinantes que implicam no trabalho do diretor, visto que:

Investido na direção, ele concentra um poder que lhe cabe como funcionário do Estado, que espera dele cumprimento de condutas administrativas nem sempre coerentes com objetivos autenticamente educativos. Ao mesmo tempo, é o responsável último por uma administração que tem por objeto a escola, cuja atividade-fim, o processo pedagógico, condiciona as atividades meio e exige, para que ambas se desenvolvam com rigor administrativo, determinada visão de educação e determinadas condições materiais de realização que não lhe são satisfatoriamente providas quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. (PARO, 2010, p.770).

Em consonância com o autor observou-se por meio das entrevistas que estes são desafios postos ao trabalho do diretor de escola que, diante de questões de cunho social, cultural, político e econômico, como a falta de recursos financeiros, abandono de alunos a escola por motivo de

trabalho, falta de professor, dentre outros, não estão a seu alcance resolvê-los, porém lhes é imputado a resolução destes.

3.5 Plano de Carreira

O ingresso na carreira do magistério público estadual paulista ocorre por meio de concurso de provas e títulos regulamentada em legislações específicas, conforme quadro abaixo:

Quadro 19 - Relação da legislação normatizadora da carreira do cargo diretor de escola, SEE/SP

Legislação	Ementa
Lei Complementar nº 444, de 27/12/1985	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista
Decreto nº 24.975, de 14/04/1986	Regulamenta a remoção dos integrantes da carreira do Magistério.
Lei Complementar nº 836, de 30/12/1997	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação
Decreto nº 45.348, de 27/10/2000	Regulamenta a Evolução Funcional, pela via acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista no artigo 20 da Lei Complementar 836, de 30/12/1997
Lei Complementar nº 958, de 13/09/2004	Altera a Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação
Lei Complementar nº 1.097, de 27/10/2009	Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências
Lei Complementar nº 1.143, de 11/07/2011	Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação,

Fonte: Elaboração Própria

As legislações referentes ao plano de carreira diferem no quadro do magistério em duas classes, a saber: a) docentes e b) suporte pedagógico (diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino).

No plano de carreira está previsto a evolução funcional que se configura por faixa e nível na escala de I a VIII. A mudança de um nível para outro representa 5% de aumento no salário

de acordo com os interstícios previsto na Lei Complementar 836/97, alterada pela Lei Complementar 1.143/2011. Todavia, para a evolução funcional acadêmica referente ao mestrado e doutorado não há exigência de interstício. Dessa forma, a evolução funcional poderá ser concedida pela via acadêmica e/ou não acadêmica, a na seguinte forma:

- a) **acadêmica:** ocorre mediante a apresentação do diploma dos cursos de mestrado e/ou doutorado.⁸¹ Cabe pontuar que a evolução referente ao mestrado leva o interessado diretamente para o nível IV, independentemente do nível anterior em que estiver e o doutorado para o V, entretanto, o aumento salarial não é cumulativo por nível, sendo 5% para o mestrado e 10% para o doutorado.
- b) **não-acadêmica:** refere-se à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos acadêmicos na respectiva área de atuação. Para tanto, deverão ser cumpridos interstícios mínimos entre uma evolução e outra

Quadro 20 - Lei Complementar n. 1097/2009 alterada pela Lei Complementar 1.143/2011, Artigo 22

I - Classes de Professor Educação Básica I e Professor Educação Básica II:	
NÍVEL	ANOS (Interstício)
I para II	4
II para III	4
III para IV	5
IV para V	5
V para VI	4
VI para VII	4
VII para VIII	4
II - Classes de Suporte Pedagógico	
NÍVEL	ANOS (Interstício)
I para II	4
II para III	5
III para IV	6

⁸¹ Em 2004 a SEE criou o programa “Bolsa Mestrado” por meio do decreto N° 48.298, de 3/12/2003, no entanto em 2008, este programa teve nova regulamentação por meio do decreto 53. 277 de 25/07/2008. Para concorrer à bolsa o docente deverá atender aos seguintes critérios: i) ser efetivo ou estável em exercício, ii) não acumular cargo público, iii) não ter outro tipo de bolsa, iv) estar distante da aposentadoria por no mínimo 5 anos para o mestrado e nove anos para o doutorado, v) não ter sofrido penalidade administrativa, vi) comprovar admissão em curso de mestrado ou doutorado reconhecido pela capes, vii) apresentar projeto de pesquisa relacionado com a disciplina do cargo especificamente voltado para metodologias de ensino e aprendizagem, incluído nas linhas de pesquisa definidas pela SEE, g) permanecer no cargo por no mínimo durante o período que usufruiu a bolsa., h) possuir licenciatura plena. O programa está suspenso desde o ano de 2015, conforme boletim n° 65 de 27/03/2015. Disponível em <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3310> acesso em 16/10/2018.

IV para V	6
V para VI	5
VI para VII	5
VII para VIII	4

Elaboração Própria

Dessa forma, conclui-se que para o diretor atingir o nível máximo considerando os interstícios, levará um tempo de 30 anos se este não tiver afastamentos que impliquem na interrupção da contagem do interstício como, por exemplo, licença saúde, pois qualquer tipo de afastamento é descontado para essa finalidade.

Importante registrar que a mudança de um nível/faixa para outro findava no V de acordo com a Lei 836/97. Com a aprovação do Programa “Educação - Compromisso de São Paulo, iniciado em 2011 a Lei 836/97 foi alterada pela Lei Complementar 1.143/2011 que aumenta a quantidade níveis/faixas para VIII.

Além dessas evoluções a SEE/SP criou a prova de promoção por meio da Lei Complementar 1.143/2011, uma prova por mérito que consiste na evolução para faixa subsequente em que o docente estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, observados os interstícios, os requisitos, a periodicidade e as demais condições previstas na legislação. Observa-se que para essa prova a SEE/SP criou uma diferenciação dos interstícios entre a classe de professores e a de suporte pedagógico (diretor, supervisor e dirigente). Aqui cabe um questionamento, visto que ambos são pertencentes ao quadro do magistério dessa forma entendemos que essa diferenciação é improcedente, conforme quadro acima.

Os aprovados neste processo tiveram um aumento salarial de 25%, entretanto o limite para o pagamento ficou fixado em 20% dos aprovados tanto para os professores quanto para os diretores, conforme o parágrafo 4º, do artigo 4º, da Lei Complementar n. 1097/2009, temos que:

§ 4º - Observadas as condições estabelecidas nesta lei complementar, poderão ser beneficiados com a promoção até 20% (vinte por cento) do contingente total de integrantes de cada uma das faixas das classes de docentes, suporte pedagógico e suporte pedagógico em extinção, existente na data da abertura de cada processo de promoção (SÃO PAULO, 2019)

Observa-se que o governo, à época, se valeu do primeiro pilar do seu plano de governo Educação Compromisso de São Paulo “Valorização do Capital Humano – política salarial inédita” e criou essa prova discriminando aos aprovados, uma vez que concedeu o aumento

apenas a 20% destes. Isso ocorreu somente na primeira prova, pois a partir da segunda o aumento salarial ficou reduzido a 10% para os aprovados.

3.5 Remuneração

A remuneração do diretor de escola regular tendo como referência o mês de fevereiro de 2018 é de R\$ 3.042,28⁸² para os iniciantes, cuja denominação é faixa 1/Nível 1, concernente ao salário base inicial. Soma-se a esse uma gratificação de gestão educacional no valor de R\$ 1.064,79, totalizando R\$ 4.101,07. (SÃO PAULO. Secretaria da Fazenda e Planejamento)⁸³. Vale dizer que o último reajuste salarial se deu em 01/07/2014.

Assim, os vencimentos dos diretores, conforme tabela abaixo considerando o período de 2011-2018.

Tabela 11 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2011.

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.226,64	2.337,97	2.454,87	2.577,61	2.706,49	2.841,82	2.983,91	3.133,11
2	2.460,44	2.583,46	2.712,63	2.848,26	2.990,68	3.140,21	3.297,22	3.462,08
3	2.718,78	2.854,72	2.997,46	3.147,33	3.304,70	3.469,93	3.643,43	3.825,60
4	3.004,26	3.154,47	3.312,19	3.477,80	3.651,69	3.834,28	4.025,99	4.227,29
5	3.319,70	3.485,69	3.659,97	3.842,97	4.035,12	4.236,87	4.448,72	4.671,15
6	3.668,27	3.851,68	4.044,27	4.246,48	4.458,81	4.681,75	4.915,83	5.161,63
7	4.053,44	4.256,11	4.468,92	4.692,36	4.926,98	5.173,33	5.432,00	5.703,60
8	4.479,05	4.703,00	4.938,15	5.185,06	5.444,31	5.716,53	6.002,36	6.302,47

Fonte: SEE-SP

Tabela 12 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/03/2012.

1	2.602,16	2.732,27	2.868,88	3.012,33	3.162,95	3.321,09	3.487,15	3.661,50
2	2.875,39	3.019,16	3.170,12	3.328,62	3.495,05	3.669,81	3.853,30	4.045,96
3	3.177,31	3.336,17	3.502,98	3.678,13	3.862,04	4.055,14	4.257,89	4.470,79
4	3.510,92	3.686,47	3.870,79	4.064,33	4.267,55	4.480,93	4.704,97	4.940,22
5	3.879,57	4.073,55	4.277,23	4.491,09	4.715,64	4.951,42	5.198,99	5.458,94
6	4.286,92	4.501,27	4.726,33	4.962,65	5.210,78	5.471,32	5.744,89	6.032,13
7	4.737,05	4.973,90	5.222,60	5.483,73	5.757,92	6.045,81	6.348,10	6.665,51
8	5.234,44	5.496,16	5.770,97	6.059,52	6.362,50	6.680,62	7.014,65	7.365,39

Fonte: SEE-SP

⁸² Refere-se ao salário inicial do diretor de escola. Disponível em <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/retribuicao.asp?pagina=educacao1> acesso em 13/12/2019. Cabe pontuar que a gratificação não é incorporada à remuneração.

de acordo com a Lei Complementar 1.164 de 04/01/2012 altera pela Lei Complementar 1.191 de 28/12/2019.

⁸³ Sobre a remuneração do diretor de escola ver

<http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/retribuicao.asp?pagina=educacao1> acesso em 14/12/2019.

Tabela 13 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2012

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.337,97	2.454,87	2.577,61	2.706,49	2.841,82	2.983,91	3.133,11	3.289,76
2	2.583,46	2.712,63	2.848,26	2.990,68	3.140,21	3.297,22	3.462,08	3.635,19
3	2.854,72	2.997,46	3.147,33	3.304,70	3.469,93	3.643,43	3.825,60	4.016,88
4	3.154,47	3.312,19	3.477,80	3.651,69	3.834,28	4.025,99	4.227,29	4.438,65
5	3.485,69	3.659,97	3.842,97	4.035,12	4.236,87	4.448,72	4.671,15	4.904,71
6	3.851,68	4.044,27	4.246,48	4.458,81	4.681,75	4.915,83	5.161,63	5.419,71
7	4.256,11	4.468,92	4.692,36	4.926,98	5.173,33	5.432,00	5.703,60	5.988,78
8	4.703,00	4.938,15	5.185,06	5.444,31	5.716,53	6.002,36	6.302,47	6.617,60

Fonte: SEE-SP, 2018

Tabela 14- Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2013

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.454,87	2.577,61	2.706,49	2.841,82	2.983,91	3.133,11	3.289,76	3.454,25
2	2.712,63	2.848,26	2.990,68	3.140,21	3.297,22	3.462,08	3.635,19	3.816,95
3	2.997,46	3.147,33	3.304,70	3.469,93	3.643,43	3.825,60	4.016,88	4.217,72
4	3.312,19	3.477,80	3.651,69	3.834,28	4.025,99	4.227,29	4.438,65	4.660,59
5	3.659,97	3.842,97	4.035,12	4.236,87	4.448,72	4.671,15	4.904,71	5.149,95
6	4.044,27	4.246,48	4.458,81	4.681,75	4.915,83	5.161,63	5.419,71	5.690,69
7	4.468,92	4.692,36	4.926,98	5.173,33	5.432,00	5.703,60	5.988,78	6.288,21
8	4.938,15	5.185,06	5.444,31	5.716,53	6.002,36	6.302,47	6.617,60	6.948,48

Fonte: SEE-SP

Tabela 15 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas 01/07/2014

FAIXA/NÍVEL	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.784,31	2.923,53	3.069,71	3.223,19	3.384,35	3.553,57	3.731,25	3.917,81
2	3.076,67	3.230,50	3.392,03	3.561,63	3.739,71	3.926,69	4.123,03	4.329,18
3	3.399,72	3.569,70	3.748,19	3.935,60	4.132,38	4.339,00	4.555,95	4.783,74
4	3.756,69	3.944,52	4.141,75	4.348,84	4.566,28	4.794,59	5.034,32	5.286,04
5	4.151,14	4.358,70	4.576,63	4.805,46	5.045,74	5.298,02	5.562,92	5.841,07
6	4.587,01	4.816,36	5.057,18	5.310,04	5.575,54	5.854,32	6.147,03	6.454,38
7	5.068,65	5.322,08	5.588,18	5.867,59	6.160,97	6.469,02	6.792,47	7.132,09
8	5.600,85	5.880,90	6.174,94	6.483,69	6.807,87	7.148,27	7.505,68	7.880,96

Fonte: SEE-SP

Tabela 16 - Vencimentos Diretor de Escola por faixa e nível da carreira por jornada de 40 horas – 2018

Faixa/Nível	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2.939,40	3.086,37	3.240,69	3.402,72	3.572,86	3.751,50	3.939,08	4.136,03
2	3.248,04	3.410,44	3.580,97	3.760,01	3.948,01	4.145,41	4.352,68	4.570,31
3	3.589,08	3.768,54	3.956,96	4.154,81	4.362,55	4.580,68	4.809,71	5.050,20
4	3.965,93	4.164,23	4.372,44	4.591,06	4.820,62	5.061,65	5.314,74	5.580,47
5	4.382,36	4.601,48	4.831,55	5.073,12	5.326,78	5.593,12	5.872,78	6.166,42
6	4.842,51	5.084,63	5.338,86	5.605,81	5.886,10	6.180,40	6.489,42	6.813,89
7	5.350,97	5.618,52	5.899,44	6.194,41	6.504,14	6.829,34	7.170,81	7.529,35
8	5.912,82	6.208,46	6.518,89	6.844,83	7.187,07	7.546,42	7.923,74	8.319,93

Fonte: SEE-SP, 2018.

Tais aumentos salariais faziam parte do plano de governo Educação Compromisso de São Paulo, os quais foram distribuídos conforme tabelas acima entre os anos de 2011 e 2014, vindo ocorrer novo aumento somente em 2018.

Vale destacar que esta pode variar de acordo com o tempo de serviço público denominado de Adicional por Tempo de Serviço - ATS, “sempre concedido a cada 1825 dias de efetivo exercício, é garantido pela Constituição Estadual (C.E./89 - Art. 129)”, evolução funcional acadêmica (mestrado e doutorado) e não acadêmica (cursos de aperfeiçoamento) como também aprovação na prova do mérito ⁸⁴.(vide tabela acima)

Para os professores e diretores do PEI há uma gratificação de 75% que incide sobre o salário base que no caso do iniciante é de R\$ 3.042, 28. Entretanto, a gratificação está condicionada ao presenteísmo, pois de acordo com o artigo 12 da L.C 1.164/2012 perderá o direito a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI: “I - nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença adoção, licença-saúde ou licença-prêmio de até 30 (trinta) dias e licença paternidade”.

A despeito de não ser incorporado ao salário os diretores apontaram que é também um incentivo, mesmo sabendo que se constitui em gratificação, a qual pode ser retirada a qualquer momento, porém entendem ser a única forma de terem um salário um pouco melhor para que possam ter condições de realizar seu projeto de vida pessoal e profissional.

Neste capítulo nossas análises indicam que gestão escolar no estado de São Paulo passou por um processo de reconfiguração construído desde meados da década de 1990 alterando significativamente o trabalho do diretor de escola legitimado pelas legislações que versam sobre o cargo, os quais dialogam com a lógica gerencial colocando-o como principal responsável pela implantação das políticas educacionais nas escolas de forma padronizada em condições adversas e contextos singulares.

⁸⁴ Sobre as evoluções funcionais ver L.C. nº 836/97, alterado pela LC 958/04, L.C nº 1.143/2011 e L.C. nº 1.097 de 27/10/2009

CAPÍTULO 4

ATRIBUIÇÕES DO DIRETOR DE ESCOLA NO PEI: AS LEGISLAÇÕES O E O CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é o de analisar as atribuições do diretor de escola do Programa de Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo à luz da legislação que normatiza o trabalho deste profissional, assim como cotejar com as atividades do diretor realizadas no cotidiano escolar nos valendo das análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos, a fim de apreender em que medida a lógica gerencial está inserida no seu trabalho de modo a (re) configurá-lo.

Para analisarmos o trabalho do diretor de escola no PEI evidenciaremos as normatizações gerais que abrangem o trabalho dos diretores das escolas, seguida pela análise das atribuições do Diretor no PEI.

As hipóteses que norteiam esta análise são de que: a) o trabalho do diretor do PEI é intensificado, visto que, além das atribuições exigidas para os diretores das escolas regulares há as especificidades do PEI; b) o trabalho do diretor é guiado e monitorado por meio de mecanismos inclusive digitais, criados pela SEE, com vistas ao alcance e superação de metas previamente estabelecidas, logo, há forte controle sobre o trabalho do deste.

4.1 Contratação do Diretor de Escola no PEI

A forma de contratação do diretor de escola no Programa de Ensino Integral ocorre por meio de designação após aprovação no processo seletivo de credenciamento. Podem participar deste processo, diretores efetivos com três anos de experiência em gestão, professores efetivos e professores não efetivos ocupantes de função-atividade – OFA⁸⁵, estes dois últimos, desde

⁸⁵ Refere-se aos professores com contrato temporário de acordo com Lei nº 500/74 com estabilidade decorrente do § 2º - Por terem sido admitidos para o exercício de função permanente, inclusive de natureza técnica, e nos termos do disposto no inciso I deste artigo, são titulares de cargos efetivos os servidores ativos e inativos que, até a data da publicação desta lei, tenham sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974 da Lei Complementar nº 1010 de 01/06/2007.

que possuam licenciatura plena em Pedagogia ou diploma de mestrado ou de doutorado, ou especialização na área de Educação/Gestão Escolar, e oito anos de experiência no magistério, dos quais três na área de gestão. (artigo 2º, Resolução 57/2018).

A classificação após a aprovação segue na seguinte conformidade: diretores efetivos seguido pelos professores efetivos e não efetivos candidatos a direção do PEI, estes últimos são classificados de acordo com a nota do processo seletivo. Isso significa dizer que mesmo um professor não concursado pode vir a ocupar o posto hierárquico mais elevado no interior da escola. Assim, mediante flexibilização na escolha do diretor essa pode se constituir como um caminho para a indicação para exercício do cargo. Além disso, tal medida indica que há importante desvalorização do concurso público para preenchimento do cargo de diretor.

Considerando que a continuidade do diretor no programa está condicionada ao resultado da avaliação de desempenho há possibilidade do professor permanecer no cargo até a sua aposentadoria ou até que ocorra alteração na legislação, que não mais permita esse tipo de situação. Com isso, observa-se uma tendência histórica na SEE/SP de manter uma parte significativa de designados atuando como diretor de escola, como visto no capítulo anterior.

O processo seletivo classificatório para as escolas do PEI ocorre da forma descrita no capítulo 2, conforme a Resolução SE 57/2018. Os interessados realizam a inscrição por meio da Secretaria de Educação Digital, - SED, expressam a adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral, respondem a uma pré-avaliação com questões objetivas que versam sobre o Programa e agendam uma entrevista, a qual é realizada por uma banca composta por supervisores de ensino e professor Coordenador da Oficina Pedagógica - PCNP. Esta etapa visa identificar se o candidato possui as competências descritas no quadro abaixo, assim como o comprometimento, compreendida pela frequência ao trabalho, via análise da assiduidade referente aos últimos três anos que antecedem sua inscrição.

Quadro 21 - Competências e perfil estabelecidos ao diretor.

Competência	Perfil esperado
Protagonismo	Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista em sua própria atuação.
Domínio do conhecimento e contextualização	Possui domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, à prática, às disciplinas da Base Nacional Comum, à parte diversificada, às atividades complementares e aos Projetos de Vida.
Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Busca continuamente aprender e se desenvolver como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.

Relacionamento e corresponsabilidade	Desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis e atua de forma corresponsável tendo em vista o desenvolvimento dos alunos e profissionais da escola.
Solução e criatividade	Tem visão crítica e foca em solucionar os problemas que identifica, criando caminhos alternativos sempre que necessário.

Fonte: SÃO PAULO (Estado), Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares, 2014.
Elaboração própria

Segundo os entrevistados as competências são avaliadas a partir de relatos sobre a prática de gestão escolar e a apresentação de documentos que comprovem a formação e os cursos de formação realizados na área. (APÊNDICE C)

De acordo com a Resolução SE 57/2018, os diretores das escolas ingressantes no PEI têm prioridade para permanecer no cargo até o período da avaliação de desempenho, estando sua permanência condicionada ao resultado do processo.

Assim, o trabalho do diretor é analisado pelo seu desempenho a cada semestre, com base nos resultados do trabalho, os quais são mensurados, via avaliação 360°, na qual participam professores, alunos e professores coordenadores, assim como na avaliação dos resultados da escola, baseada no cumprimento da quantidade de ações planejadas e executadas em seu programa de ação, aferidas pelo supervisor da escola e pelo dirigente de ensino.

O programa de ação é um modelo elaborado pela SEE-SP (ANEXO E) preenchido pelo diretor, no qual deve constar, de forma detalhada, as ações a serem realizadas no decorrer do semestre.

Os entrevistados foram unânimes em afirmar que iniciar no PEI foi um grande desafio diante da nova organização escolar, uma vez que demandava do diretor espírito de liderança, a ser exercida em condições estruturais adversas daquelas anunciadas pela SEE/SP, como salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática, como relata o Diretor X, Escola, 11, 2017:

Foi assustador porque eles prometeram que ia ter imersão [formação para os professores] e de repente chegaram um dia e falaram para mim: não existe mais imersão e quem vai fazer é você na semana do planejamento. Você ficou uma semana lá [Escola de Formação da SEE/SP] e você vai falar sobre o que sabe do programa. Então, todas as dúvidas que eu tinha se transformam em capacitação dos outros. Você imagina... se eu já tinha dúvida... imagina para capacitar. Chorei, fiquei muito nervosa, porque daí, por falta de recursos não vinham mais os acolhedores (precisa colocar uma nota de rodapé explicando o q são). Tudo o que eles tinham prometido para o início não aconteceu porque até então eu acreditava. Então eu descobri que eu sabia mais do que eu imaginava. Peguei todos os materiais que tinha trazido e fui estudar sozinha, sozinha mesmo. Estudei, eles me deram vários vídeos e conforme iam

surgindo dúvidas a gente tentava buscar as respostas ali mesmo junto com os professores.

Para os entrevistados, a despeito de terem realizado visita às escolas do PEI para conhecerem o programa e terem participado de formações iniciais, entendem que estas foram insuficientes para conhecerem o PEI e liderar sua implantação na escola. Porém, apesar de todas as angústias e inseguranças do início foram unânimes em relatar a satisfação em trabalhar no programa, visto que na escola regular os problemas são ainda mais desafiadores, a exemplo da falta e da alta rotatividade de professores, principais problemas apontado por eles na organização da escola.

4.2 Atribuições do cargo de diretor no PEI

As atribuições do diretor de escola do PEI englobam as mesmas do diretor da escola regular, conforme Resolução SE 56/2016, acrescidas pelo artigo 4º da Lei Complementar 1.164 de 04/01/2012 e alterada pela Lei Complementar 1.191 de 28/12/2012. São elas:

- I** - Planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar; (NR)
- II** - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos; (NR).
- III** - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;
- IV** - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)
- V** - Acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;
- VI** - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;
- VII** - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; (NR)
- VIII** - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;
- IX** - acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola;
- X** - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;
- XI** - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.

Os diretores das escolas do PEI cumprem uma agenda semanal, elaborada por eles a partir das demandas da SEE/SP e da diretoria de ensino, a qual deve estar em consonância com o programa de ação previsto por eles. Entretanto, há as atividades fixas semanais, as quais são de sua responsabilidade, a exemplo de: reunir a equipe gestora (PCG, Vice-diretor e Diretor), clube juvenil, tutoria, líderes de turma, grêmio estudantil, verificação de e-mails, atendimento aos pais e comunidade, participar em reuniões na diretoria de ensino entre outras.

Os diretores relataram que cumprir a agenda e conseqüentemente o programa de ação é algo complexo, dadas as situações imprevistas no cotidiano escolar e as demandas solicitadas pela SEE/SP e diretoria de ensino, em geral com prazos exíguos. Outrossim, afirmam ter demandas específicas de cada período como no início do ano letivo, cujo trabalho é intenso em razão das matrículas, atribuições de aulas, reuniões de planejamento, elaboração do projeto político pedagógico, acolhimento da equipe escolar e demais especificidades da organização do trabalho do diretor, como veremos adiante.

Na voz do Diretor N, Escola 12, 2018:

O diretor tem que fazer tudo ao mesmo tempo, tudo ao mesmo tempo. A escola não está pronta para segurar os alunos 9 horas na escola. Inicialmente a maior dificuldade foi organizar os espaços da escola para que pudéssemos trabalhar, acolher os alunos 9 horas na escola. No PEI o ano inicia com o acolhimento, os alunos das escolas antigas fazem o acolhimento para falar sobre o programa para as novas e solicitam materiais, aí já começam os gastos da escola. Nós tínhamos um pequeno recurso do ano anterior, bem pouco..., mas, enfim, tinha que fazer, e em cidade pequena você tem crédito em todas as lojas. Aí tinha que tirar um monte de xerox, comprar as pastas dos alunos para o material ficar bem bonitinho para ter um acolhimento bacana.

Uma parcela significativa dos depoimentos indica que na agenda semanal de trabalho do diretor incluem-se os trabalhos externos a serem cumpridos como participar de reuniões na diretoria de ensino, fazer orçamentos e compras para a escola, na medida em que os recursos são disponibilizados, mas com uso previamente definido pela SEE/SP.

As atribuições do cargo sofrem forte controle, via registros dos mais variados, os quais dialogam com o conceito de hiperburocratização, entendido como uma burocracia aumentada:

O processo de burocratização das organizações prossegue e, possivelmente, intensifica-se, embora adotando formas novas, por mais flexíveis, e processos híbridos e, eventualmente, contraditórios. Mas a objetividade e o rigor, a relevância do conhecimento, a disciplina e o perfeccionismo, a divisão do trabalho e a especialização, o controle, permanecem e ressurgem dotados de novas capacidades e de maior alcance. (...) seria, agora, uma burocracia

desmaterializada, admitindo, simultaneamente, elementos de descentralização de certo tipo e novas formas de centralização e de telecontrole, ou controle a distância. (LIMA, 2010, p.135 e 136).

Apreende-se que a utilização de recursos tecnológicos tem se constituído em importantes instrumentos de controle e de intensificação sobre o trabalho do diretor podendo ocorrer, inclusive, em tempo real pelos órgãos centrais. Como indicado anteriormente os registros são realizados na Secretaria Digital Escolar – SED e a SEE/SP se utiliza de videoconferências para orientar a implantação dos projetos e programas, assim como o correio eletrônico. O acesso a esses mecanismos é disponibilizado a qualquer dia e horário fora do expediente, finais de semana e feriados. Assim, de acordo com os diretores entrevistados o trabalho é realizado também fora do ambiente e horário de trabalho. Ou seja, a jornada regular é descumprida, uma vez que as horas de trabalho não remuneradas, são ampliadas.

As relações estabelecidas entre as escolas e a administração central, regional ou local são mediadas por processos de informação e comunicação, por plataformas informáticas, amplificando capacidade de controle do centro sobre as periferias e sobre o trabalho pedagógico. Tornou-se possível uma vigilância sistemática, segunda categoria tipificadas a priori, e unilateralmente impostas, que modelam as realidades escolares, controlam tempos e espaços generalizam metodologias e processos de trabalho, favorecem a padronização e a mensuração, bem como a comparação automática de processos e resultados. (LIMA, 2012, p.148)

Além disso, o trabalho realizado articula-se aos resultados do trabalho, o qual é avaliado constantemente como passaremos analisar.

Os entrevistados relataram que o diretor acompanha o Clube Juvenil - formado por grupos de alunos reunidos para realizar atividades a partir de temas de interesse em comum, conforme analisado no capítulo 2. Ocorre no momento em que os professores, coordenadores e o vice-diretor estão em reunião pedagógica, denominada de Aula de Trabalho Pedagógico Geral – ATPCG. Assim, o papel do diretor é orientar e acompanhar as ações dos clubes, por meio dos registros, os quais são elaborados pelos alunos e validado pelo diretor, com foco no Protagonismo Juvenil, cujo objetivo consistem em “desenvolver diversas competências e habilidades, entre elas a autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões e a auto-organização”. (SÃO PAULO, 2014, p.18).

Neste momento o diretor acompanha as atividades dos clubes que ocorrem simultaneamente, ou seja, em média oito a dez clubes perfazendo aproximadamente 200 alunos, como relata o Diretor C, Escola 8, 2018.

Relatam ser esse trabalho complexo, visto que há um desdobramento para acompanhar todos ao mesmo tempo, aspecto gerador de preocupação, angústia, ansiedade excesso de cansaço, agravado pelo fato destas atividades ocorrerem usualmente ao final do dia.

A não participação do diretor na Aula de Trabalho Pedagógico Coletiva Geral - ATPCG, o exclui de um momento de fundamental importância em que todos estão reunidos para tratar de assuntos pedagógicos, principalmente relacionados aos resultados educacionais com vistas ao atingimento das metas estabelecidas pela SEE/SP e o diretor como parte desta equipe deveria participar deste momento, relato recorrente pelos entrevistados.

Além dos já citados, outra tarefa realizada no cotidiano diz respeito às tutorias que consistem em acompanhamentos da trajetória acadêmica dos alunos, com vistas a orientar o projeto de vida e a melhoria nos resultados educacionais, conforme já expostos no capítulo 2. Relatam, que acompanham entre 15 a 20 alunos de forma individual uma vez por semana, o que geralmente ocorre no horário do almoço, visto que não há um horário específico na agenda para essa atividade. Muito embora eles reconheçam o direito ao horário de almoço de uma hora, ponderam que dificilmente conseguem usufruí-lo em virtude da demanda de trabalho e acabam por trabalhar nesse intervalo para realização das tutorias e, conseqüentemente, ficando sem alimentação ou o fazendo de maneira incorreta. Para esse atendimento há um controle previsto pela SEE, no qual é registrada a frequência dos encontros com cada aluno, bem como os assuntos tratados, o qual é verificado pelo supervisor de ensino no acompanhamento à escola. Dessa forma, o diretor deve seguir as orientações sobre como realizar tais tutorias, aspecto que se aproxima da tentativa da SEE em prescrever o trabalho do diretor.

Destacam, no entanto, o quanto é importante realizar tais atividades, visto que se constituem em momento importante de aproximação dos alunos, mas demanda um tempo considerável da sua jornada e, portanto, forçosamente outras tarefas são realizadas fora do horário regulado pelo contrato.

De acordo com os entrevistados o diretor deve monitorar constantemente todo o processo pedagógico principalmente os resultados das avaliações, as denominadas de Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP. Na Secretaria de Educação Digital – SED, por meio de uma senha pessoal é possível o diretor simular o quanto os alunos devem aprender, assim como o percentual de alunos reprovados, além dos abandonos para atingir a meta estabelecida tanto na aprendizagem como no fluxo escolar.

Além disso, há preocupação constante em relação aos resultados educacionais, visto que por ser uma escola “diferenciada” a cobrança por parte da SEE/SP e do supervisor de ensino por melhores resultados é constante, verificadas por meio das AAPs, cujos resultados são

bimestrais. Relatam, ainda, que os alunos realizam diversos simulados, uma espécie de treinamento, segundo termo empregado pelos entrevistados, para a realização das AAPs e, posteriormente do SARESP. É importante ressaltar que a cobrança pelos resultados recai sobre o professor, profissional da escola que deve buscar formas de recuperação para que os alunos, na avaliação seguinte, apresentem melhores resultados.

O diretor também tem a atribuição de realizar formações e acompanhar as atividades dos denominados pela SEE de “líderes de turma” e grêmios estudantis, igualmente orientado por um documento nomeado de “passo a passo”.

Em geral, mencionaram que todas as atividades realizadas devem ser registradas e evidenciadas por meio de fotos, atas, e demais registros que comprovem a realização do trabalho, a qual é aferida pelo supervisor de ensino durante os acompanhamentos à escola, assim como na avaliação do desempenho do diretor.

Segundo os diretores entrevistados, tais registros - seja manual ou na Secretaria Digital de Educação- SED -, ocupam tempo significativo do trabalho, visto que é comum o sistema informatizado da SEE/SP apresentar falhas, ficando indisponível em alguns períodos do dia e demorando para avançar nas etapas do processo dos registros, assim esse é mais um elemento agravante da intensificação do trabalho do diretor, uma vez ser comum realizarem trabalho em casa, a fim de manter o sistema atualizado e evitar cobranças, mesmo que indevidas, as quais irão posteriormente refletir em sua avaliação de desempenho.

Na voz do Diretor P, Escola 13, 2017:

nessa escola você tem que registrar o seu diário a todo momento, então era muito registro, o que você faz, o que você fez, o que deu certo... Eu tinha reunião com a coordenação, com o professor coordenador de área, com as funcionárias, com aluno líder de classe, com o clube juvenil, então assim, a semana toda eu tinha de 7 a 8 reuniões dentro da escola. Porque eu precisava registrar em ata, tudo registrado em ata... Você sentava para reunião e a ata pronta... Tinha que estar a ata lá. Então isso dava muito trabalho, então isso dava muito trabalho. (Diretor P, 2018)

O trabalho tal como relatado pelos entrevistados assemelha-se a uma máquina programada e com o tempo controlado para realização de cada atividade. Entretanto, segundo os diretores o trabalho não ocorre de forma linear, pois as adversidades do cotidiano de trabalho fazem com que muitas vezes não consigam cumprir o programado na agenda. Questões relacionadas à infraestrutura do prédio, merenda escolar, resolução de conflitos seja entre alunos, professores ou funcionários, são imprevisíveis no cotidiano escolar, além de solicitações da SEE/SP ou da diretoria de ensino que mesmo o sistema sendo informatizado

onde constam as informações referentes à escola ainda fazem solicitações manual como levantamento da frequência dos alunos, alterações no calendário escolar, dentre outros. Tal perspectiva corrobora com a análise construída por Venco e Sousa (no prelo) acerca da especificidade da função pública. Pesquisa realizada entre os funcionários públicos franceses aponta que esses devem ser valorizados e terem contratos distintos aos praticados no setor privado, pois atuam em horários diferenciados ao conjunto da sociedade e, sobretudo a dinâmica de trabalho é anômala, posto ser interrompida constantemente por outras demandas mais urgentes que as previstas

Ademais como apresentado anteriormente, além de todo o trabalho há o relacionado aos processos administrativos, os quais demandam tempo e ações nem sempre solucionadas rapidamente, pois depende de outras questões para sua realização como orçamento para manutenção predial referente à limpeza da caixa d'água, substituições de vidros quebrados, recarga de extintores, manutenção em equipamentos como impressora entre outras, o que diante da escassez de recursos faz com que o diretor colete diversos orçamentos, além de parcerias para realização dos serviços.

As entrevistas expõem que o diretor de escola do PEI finda por não ter tempo de reflexão sobre o trabalho intelectual, frente à grande preocupação para a execução dos determinantes da Secretaria e da diretoria de ensino, em geral com prazos exíguos.

Assim, com base na pesquisa realizada é possível afirmar a existência de efetiva intensificação do trabalho do diretor no cotidiano escolar, a qual se estende para além das horas de trabalho na escola. Ou seja, observa-se a intensificação tanto na quantidade de horas trabalhadas como na quantidade de trabalho.

Consoante Dal Rosso (2008):

Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar a quantitativamente ou melhor qualitativamente os resultados. (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (DAL ROSSO, 2008, p. 22 e 23).

Nesta lógica apreende-se que o trabalho do diretor do PEI é programado para cumprir tarefas em tempo determinado, as quais são controladas principalmente por meio da plataforma SED, assim como de forma presencial pelo supervisor de ensino, como dito anteriormente.

4.3 Avaliação de desempenho do Diretor

Assim como os professores, coordenadores e vice diretor, o diretor de escola passa por avaliação de desempenho que ocorre ao final de cada semestre, de acordo com a Resolução SE 68 de 17/12/2014, exposto no capítulo 2, que consiste na avaliação 360º por competências em que é avaliado por alunos, professores, vice diretor, professor coordenador pedagógico, supervisor de ensino e pelo dirigente de ensino e na avaliação dos resultados em função do cumprimento de ações planejadas em seu programa de ação, além da assiduidade ao trabalho.

O resultado dessa avaliação é registrado na plataforma SED, assim como as observações do supervisor de ensino, no que se refere aos aspectos positivos em relação ao cumprimento do planejado e as fragilidades (o que precisa ser melhorado). Nesse processo, de acordo com os entrevistados, não são registradas as dificuldades, os desafios, e nem tampouco os motivos que levaram ao não cumprimento de determinadas ações planejadas. Ou seja, não cabe justificativa, o planejado deve ser desempenhado.

Observou-se, durante as entrevistas, a preocupação dos diretores com tais resultados, pois, segundo eles, notas elevadas e melhor resultado dos alunos nas avaliações externas, significam o cumprimento do papel do diretor como líder, assim, percebeu-se que há efetivo empenho para manter ou aumentar os resultados, inclusive investindo recursos próprios decorrentes da sua remuneração em prol do desenvolvimento de projetos da escola, a exemplo da culminância (feira de exposição dos trabalhos do semestre).

Um dos desdobramentos de tal política é a competição existente entre as escolas PEIs, visto que buscam se destacar tanto nos resultados como nas culminâncias e tornarem-se referência para outras escolas. Assim, apreende-se que o resultado de tais escolas se relaciona à dedicação e ao empenho extremados dos profissionais, visto que da política do PEI e dos investimentos há pouco respaldo.

Sobre a assiduidade, qualquer tipo de ausência acarreta perda de pontos e esta é deduzida no cumprimento das ações do diretor, inclusive falta médica. Dessa forma, caso o avaliado tenha entre seis a oito ausências, por qualquer motivo perde um ponto e acima de oito ausências são dois pontos. Considerando que a nota varia entre 1 e 4, a perda de um ponto, segundo os diretores, é muito significativa no resultado final da avaliação dos resultados. Assim, foram unânimes em declarar que não se ausentam ao trabalho, ainda que doentes.

A avaliação 360º, já mencionada, gera uma nota automática de acordo com as respostas dos avaliadores, o supervisor de ensino responsável pela escola tem a prerrogativa de ratificar

ou retificar tal resultado por meio da denominada calibragem, em que a pontuação poderá aumentar ou diminuir um ponto. Dessa forma, dependendo do resultado desta avaliação o diretor pode ter a designação cessada do PEI, devendo retornar a sua unidade de origem, isto é, em uma escola regular e perdendo a gratificação salarial de 75% referente ao salário-base. Destaca-se, que tal decisão é tomada pelo supervisor com a anuência do Dirigente de Ensino.

Os entrevistados foram unânimes em apontar que o momento de avaliação é tenso, preocupante, gera ansiedade e angústia mesmo tendo a certeza de que fizeram o trabalho da melhor forma possível diante das condições objetivas de trabalho. Argumentam que mesmo diante das dificuldades como falta de recursos materiais, financeiros, funcionários, controle sobre o trabalho para obterem resultados sempre melhores “ O PEI é um panela de pressão” (Diretor C, Escola 8, 2018), mas sentem-se realizados, principalmente por ter na escola uma equipe de trabalho permanente, em um único horário e que trabalham juntos, participam das reuniões e estão no PEI por opção, assim há muita dedicação. Mencionam também, que a avaliação de desempenho é um instrumento que mobiliza todos a trabalharem para além do possível em uma jornada de 40 horas, visto que a continuidade no PEI está a ela condicionada. A gratificação de 75% sobre o salário-base é um incentivo e uma forma de valorização dos profissionais do PEI.

Entendemos que a valorização profissional, está além do salário e engloba dentre outras questões, plano de carreira, condições de trabalho, carga horária, valorização social, as quais são analisadas em pesquisas realizadas por Monlevade (2000) e Barbosa (2011) e não discutidas por nós por não se tratar de objeto desta pesquisa.

Se há competição entre as escolas, há igualmente o cultivo de tal valor entre os profissionais. Os diretores ponderam, que ela existe entre os professores, visto que comparam entre si os resultados da avaliação de desempenho, ainda que a devolutiva desta ocorra de forma individual. Mas, o sistema corrobora e alimenta o sentimento de concorrência, uma vez que os entrevistados declararam realizar, eles mesmos, uma espécie de “ranqueamento” com os resultados das avaliações dos professores, todavia não divulgado. Ademais, segundo os diretores, a plataforma SED gera automaticamente uma planilha comparativa com os resultados das avaliações, restrita aos diretores, supervisores, diretoria de ensino e SEE/SP. Porém, não houve relatos a respeito da destinação da ferramenta, mas foi possível apreender que as avaliações individuais negativas se tornam automaticamente em ponto de atenção até a realização da próxima avaliação.

Com o resultado da avaliação de desempenho, assim como ocorre com os professores, o diretor deve elaborar um plano de ação formativa, conforme modelo específico

disponibilizado pela SEE/SP (ANEXO B) com vistas a potencializar o seu desempenho profissional. Para isso, assim como para os docentes o diretor deve se valer do “Cardápio de Ações formativas” em que há atividades como leitura de textos, vídeos, entrevistas, filmes de acordo com a competência priorizada para melhorar seus resultados na próxima avaliação, ou seja, com o passo de passo de como realizar esta auto formação, como visto no capítulo 2.

Segundo os diretores, a autoformação é semestral decorrente do processo de avaliação de desempenho e acompanhada pelo supervisor de ensino. Todavia, pontuaram que os estudos são realizados fora do horário de trabalho, assim como todos os registros. Soma-se a esses aspectos, o fato de ser exigido que estes participem de formações relacionadas ao PEI, as quais são ofertadas à distância pela escola de formação da SEE/SP⁸⁶.

Observa-se que a formação dos diretores acompanha, no nosso entendimento, a nova vaga na política educacional tanto nacional como paulista sobre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.⁸⁷ Tal perspectiva associa o desenvolvimento socioemocional à elevação da aprendizagem e está presente tanto na Base Nacional Curricular Comum⁸⁸ quanto nas instituições privadas atuantes na educação, a exemplo da Fundação Ayrton Senna⁸⁹. Apreende-se que tal matriz teórica destaca aspectos antes sustentados pela filosofia e sociologia nas escolas, como o desenvolvimento do pensamento crítico, mas que contraditoriamente foram suprimidas do currículo. Assim, compreende-se que a valorização das habilidades socioemocionais estão diretamente ligadas à formação dos indivíduos face aos valores defendidos em determinadas concepções ideológicas.

Nesse sentido, considera-se que a formação destinada aos diretores de escola no estado de São Paulo acompanha a mesma lógica e desenvolve atividades com os mesmos fins, como explicitado no exemplo de atividade que segue:

Atividade para desenvolvimento do macroindicador Respeito à individualidade, microindicador 2, aplicável à [sic] todas as funções: Durante

⁸⁶ Sobre os cursos de formação relacionados ao PEI ofertados pela SEE/SP ver <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8907> acesso em 07/07/2019.

⁸⁷ Esse tema não será aqui debatido por tratar de item específico. Sobre o tema ver [SMOLKA, Ana Luiza Bustamante](#); [LAPLANE, Adriana Lia Frizman de](#); [MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão](#) and [DAINEZ, Débora](#). **O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos**. *Educ. Soc.* [online]. 2015, vol.36, n.130, pp.219-242. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

⁸⁸ Sobre isso ver <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-a-bullying> <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competencias-socioemocionais-podem-melhorar-a-educacao-brasileira.html>

⁸⁹ <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competencias-socioemocionais-podem-melhorar-a-educacao-brasileira.html>

uma semana, faça um exercício de reflexão. Anote os comportamentos que você observa em seus amigos, profissionais da escola, alunos e/ou familiares. Quais são os comportamentos que você admira? Por quê? Quais são os comportamentos que incomodam você? Por quê? Procure um amigo em que você confie para poder discutir as suas preferências e suas antipatias/preconceitos. Peça ajuda para pensar diferente e ampliar suas perspectivas. Procure estar atento no dia-a-dia para reagir de forma diferente e promover a mudança de comportamento. O objetivo dessa atividade é ampliar a capacidade de compreensão e respeito às diferenças individuais. O maior desafio consiste em aproximar-se de alguém que apresenta uma característica que o incomoda e, conscientemente, se propor a conversar abertamente (com a "cabeça e coração abertos"). Você pode ter boas surpresas ao aumentar sua compreensão do outro. Importante: este é um exercício que exige autenticidade e coragem. Não é fácil entrar em contato com nossos preconceitos e revê-los. Para assumir este desafio, esteja seguro que tem a abertura necessária. Caso contrário, procure trabalhá-la aos poucos. (SEE/SP-CARDÁPIO DE AÇÕES FORMATIVAS, 2015, p.4.)

Consideramos ser esse um exemplo concreto da tentativa, por parte da SEE/SP, em moldar o comportamento dos profissionais para atingir as finalidades do PEI. Cabe ressaltar, que essa formação é monitorada pela equipe gestora e supervisor de ensino, por meio de registros em uma ficha padronizada. Logo, observa-se que o profissional possui gradativamente menos autonomia sobre o planejamento da sua formação e sobre o seu trabalho, visto que a SEE/SP tenta prescrever, via cadernos e legislações o qual é monitorado e controlado pelo supervisor de ensino. Logo:

(...) o controle através de regras *a priori* mantem-se e aprofunda-se em muitos casos, sendo que noutros dá lugar a um controle *a posteriori*, baseado em sistemas de prestação de contas, de avaliação, de governo pelos resultados ou baseados em evidências, em qualquer dos casos com a capacidade de gestão da informação e de controle sem precedentes. LIMA, 2012, p. 145

Portanto, compreende-se que o contexto é de avaliação permanente dos profissionais da educação e se expressa de diversas maneiras: nas inúmeras etapas burocráticas a serem cumpridas, nos modismos como a avaliação 360° e a inserção de habilidades socioemocionais nos programas de formação, todas elas voltadas ao alcance de resultados diferenciados nas escolas PEI.

4.4 As Condições de Trabalho do Diretor

A falta de condições de trabalho foram apontadas de forma recorrente nas entrevistas, e estas dificultam a realização das atividades propostas pela própria SEE/SP, visto que envolve a organização da instituição escolar, os processos pedagógicos, a estrutura física, dentre outros,

que interferem diretamente no trabalho diretor e dos professores, sobretudo nos resultados estabelecidos por meio de metas pela SEE/SP. Condições estas que parecem ser ignoradas pela SEE/SP é o que relatam os entrevistados.

A maioria dos diretores entrevistados ressalta que há falta de funcionários nas escolas e que os materiais prometidos pela SEE/SP como os de laboratórios, lousa digital, datashow, televisão, armários e *netbooks* para os alunos foram disponibilizados somente para as escolas inseridas no PEI em 2012, 16 escolas, e 2013 outras 53 escolas. Acrescentam ainda, que os recursos materiais e financeiros disponibilizados são os mesmos da escola regular, e, portanto, o diferencial prometido em relação à infraestrutura e materiais pedagógicos, em geral, não foram disponibilizados às escolas inseridas no PEI a partir de 2014. Os entrevistados inseridos no PEI em 2012 e 2013 observam que, a despeito da escola ter recebido tais insumos não foram disponibilizados recursos para a manutenção dos mesmos, ficando a cargo do diretor buscar alternativas, via parcerias com a comunidade e/ou empresa privada.

Observa-se por meio dos relatos que a falta de condições de trabalho como recursos financeiros, funcionários, materiais pedagógicos, problemas decorrentes de infraestrutura, além das adversidades do cotidiano escolar, as quais apreende-se ser imprevisíveis, além das atribuições citadas anteriormente, têm gerado a intensificação do trabalho do diretor, o qual compreende-se estarem associadas também às condições de trabalho deste profissional que em geral tem sua jornada de trabalho estendida fora do ambiente escolar.

4.5 Cursos ofertados pela Escola de Formação da SEE/SP: formação do diretor de escola na lógica gerencialista?

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo vem ofertando curso de formação para os diretores desde meados de 2001 por meio da Rede do Saber⁹⁰, porém é a partir de 2009 - com a criação da **Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)**⁹¹ - que a SEE/SP tem intensificado a oferta de tais cursos, via parcerias com o setor privado⁹².

⁹⁰ A Rede do Saber foi criada em 2001, cujo foco está nas formações por meio de videoconferências, porém a partir de 2009 com a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Renato Costa Souza” (EFAPE) esta passou integrá-la. Vide <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=183> acesso 25/08/2019.

⁹¹ Sobre a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE) ver <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8900> acesso em 25/08/2019.

⁹² A SEE/SP se vale de parcerias com o setor privado como o Instituto crescer, Fundação Lemann, Parceiros da Educação, Cultura Inglesa, Falconi Consultoria Disponível em <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8903> acesso em 12/07/2019.

O programa é baseado nas Diretrizes de Formação Continuada para diretores da SEE/SP⁹³ e englobam as seguintes dimensões da gestão: a) Pedagógica; b) Processos; c) de Pessoas e Equipes; d) de Mudanças e Inovações; e) de Engajamento e Comunidade, com princípios e matriz de competência bem definidos do que se espera da atuação do diretor, conforme segue:

Os **Princípios** para a Formação dos Gestores: Gestão Democrática; Qualificação; Compromisso com a SEDUC-SP; Equidade; Colaboração; Inovação; Proatividade; Ética; Corresponsabilidade e Confiança. **Matriz de Competência** de Liderança: Engajar, motivar, inspirar e mobilizar o indivíduo e a equipe; Reconhecer, valorizar e desenvolver o indivíduo e a equipe; Reconhecer, valorizar e engajar a comunidade escolar; identificar e buscar soluções para situações-problema; focar no ensino e na aprendizagem e no resultado dos estudantes; promover uma comunicação eficiente e eficaz. (SÃO PAULO, 2019, p.6 grifo nosso)

Conforme o documento, observa-se que a SEE/SP deixa claro o direcionamento para formação do diretor com foco gerencial, por meio da liderança, assim definida:

O líder educacional é o profissional que atua na área da educação e que possui as competências e as habilidades de liderança desenvolvidas e aprimoradas ao longo de sua carreira, seja por meio da sua formação inicial, da realização de cursos (formação continuada) e/ou da experiência adquirida com o exercício da prática diária. (SÃO PAULO, 2019, p. 11)

O documento se vale de termos e conceitos oriundos do setor privado para evidenciar o que se espera do diretor no cotidiano do seu trabalho.

um gestor **eficiente** é aquele que considera os fatores que poderão influenciar na qualidade do processo para se atingir o resultado final. (...) o gestor é considerado **eficaz** na medida em que possibilita sua equipe a alcançar os resultados esperados, no tempo determinado para o cumprimento da demanda. (SÃO PAULO, 2019, p.7)

Assim, nossa análise indica que a SEE/SP busca por meio dos cursos ofertados moldar os diretores tanto no comportamento quanto na prática do seu trabalho.

⁹³ As diretrizes para formação dos gestores na SEE/SP podem ser visualizadas em <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Diretrizes%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20para%20Gestores%20da%20SEDUC-%20SP.pdf> acesso em 14/10/2019.

Quadro 22 - Cursos oferecidos aos diretores de escola (2000-2018)

CURSO	ANO
Circuito Gestão	2000-2002
Progestão	2004-2005
Especialização em Gestão Educacional	2005-2007
Liderança de Gestores de Escolas Públicas	2010,2011,2012
Gestão para o sucesso escolar	2011, 2012
MBA- gestão empreendedora - seis edições do curso	2012-2014
Programa de desenvolvimento gerencial e atualização profissional	2012
Progestão online	2013
Melhor Gestão, melhor ensino	2013
Gestão de Pessoas: Reflexões, Desafios e Ações	2015
Foco Aprendizagem	2016, 2017 e2018
Liderança Escolar	2016
Introdução à Gestão Democrática e Participativa: diálogos e inclusão educacional	2017 e 2018
Curso Específico de Formação para Diretores ingressantes	2018

Fonte: Escola de Formação dos profissionais de Educação Paulo Renato de Souza
Elaboração própria

Vale pontuar que nesta lógica e de forma inédita, no edital 01/2017 do concurso para diretores de escola da SEE/SP, realizado em 2017, como parte do estágio probatório⁹⁴ está prevista a realização de um curso para o diretor ingressante com duração de 360 horas focalizado em competências e habilidades, conforme Resolução SE 56 de 14/10/2016, a qual em nossas análises encontram-se em consonância com as diretrizes de formação continuada para diretores.

A despeito da obrigatoriedade cabe observar que de acordo com o edital 01/2017, “As despesas decorrentes da participação no Curso de Formação correrão às expensas dos candidatos” O curso está organizado em 360 horas, sendo 88 horas de Encontro Presencial nas Diretorias de Ensino; e 272 horas de estudos auto instrucionais, por meio de atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (Regulamento Gestão Educacional Curso Específico de Formação aos Ingressantes Diretores de Escola – 1ª Edição/2018).

Quando do anúncio do concurso em 2014⁹⁵, o secretário à época, Herman Voorwald (2011-2015) expressava que o trabalho do diretor deveria estar voltado para o gerenciamento.

⁹⁴ Conforme estabelece o artigo 2.º da Lei Complementar n.º 1.207, de 5 de julho de 2013, o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do Quadro do Magistério será parte do período de estágio probatório e será ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, instituída pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009.

⁹⁵ Anúncio da realização do concurso público pelo secretário da educação.

Nas palavras do, então, Secretário da Educação:

Nosso objetivo é transformar a avaliação em gestão de desempenho, com a perspectiva de apoio a esses diretores. Aumentamos as exigências do processo de ingresso e fortalecemos os profissionais com cursos, além de permanente acompanhamento, afirma o secretário da Educação, professor Herman Voorwald⁹⁶.

Concurso este que concretizou em 2017 com a assunção dos cargos no início de 2018 para todos os diretores da rede estadual.

Além disso, a SEE/SP tem ofertado cursos na modalidade EAD para os profissionais do PEI com duração de 30 horas, denominado de “Ação Formativa Ensino Integral: Aprofundamento nas Metodologias e Práticas Pedagógicas e de Gestão”

Quadro 23 - Cursos ofertados aos diretores e professores do PEI.

CURSOS	ANO
Acolhimento	2015, 2016, 2017 e 2018
Eletivas	2015, 2016 e 2017
Manejo e Gestão de Laboratório	2015, 2016 e 2017
Modelo de Gestão I	2015
Modelo de Gestão II	2016 e 2017
Orientação de Estudos	2015, 2016 e 2017
Pré-Iniciação Científica – Ensino Fundamental e Médio	2016 e 2017 (1ª e 2ª Edição)
Preparação Acadêmica	2015, 2016 e 2017
Projeto de Vida – Educação para Valores – Ensino Fundamental	2015, 2016 e 2017
Projeto de Vida – Ensino Médio	2016 ,2017
Protagonismo Juvenil	2015, 2016 e 2017
Tutoria	2017 (1ª e 2ª Edição)
Ensino Integral: Introdução ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão	2014 (1ª e 2ª Edição), 2016 e 2017

Fonte: Escola de Formação dos profissionais de Educação Paulo Renato de Souza. Elaboração própria.

O objetivo de tais cursos consiste no aprofundamento das metodologias, práticas pedagógicas e de gestão. Apesar de não serem obrigatórios, visto que são realizados fora do horário de trabalho é monitorado pela SEE/SP via inscrição dos profissionais e conclusão do curso. Entretanto, segundo os entrevistados há cobrança por parte do supervisor da escola para a realização deste. A Secretaria se vale como incentivo de que os certificados de

<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-tera-novo-concurso-para-diretores-de-escola> acesso em 08/03/2014.

⁹⁶<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-tera-novo-concurso-para-diretores-de-escola>. Acesso em 08/03/2014.

participação em tais cursos dão direito ao interessado à evolução funcional não acadêmica que consiste em 5% de aumento no salário, de acordo com os interstícios, como visto anteriormente.

De acordo com os entrevistados, nos anos de 2012 e 2013 houve formações centralizadas na SEE/SP ofertadas pela equipe central do programa para professores e diretores e que a partir de 2014 essas raramente ocorreram, sendo intensificadas na modalidade EAD.

Apreende-se que o diretor de escola tem um importante papel político e pedagógico enquanto articulador dos diversos segmentos da escola; professores, funcionários, pais e alunos, num processo entendido de participação coletiva pautado por um objetivo que compreende a formação dos estudantes de forma humanista, integral, além da compreensão da educação enquanto um direito de todos. Entretanto, “a vivência democrática é um processo a ser construído e fortalecido e, nesse sentido, as políticas educacionais nacionais, ao que se nos parecem, não são tão autônomas quanto suas formas apregoam”. (SÁ, 2011, p.75).

Notadamente, os princípios da racionalidade e da responsabilização, características do gerencialismo, estão sendo incorporados nas escolas tendo o diretor como principal responsável para a resolução de problemas.

Neste sentido o diretor tem um papel importante na implantação das políticas educacionais e, de acordo com a legislação supracitada que define o perfil nos leva a considerar que o papel central se focaliza no gerenciamento baseado na cobrança, controle, punição, fiscalização e responsabilização, concepção compreendida como contraditória em relação à gestão democrática expressa nos discursos e documentos oficiais da SEE.

Notadamente, os princípios da racionalidade e da responsabilização, características do gerencialismo, estão sendo incorporados nas escolas tendo o diretor como principal responsável para a resolução de problemas.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral –PEI da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período que compreende 2012-2018 de forma a cotejar o que lhe é atribuído legalmente e o trabalho realizado no cotidiano.

As hipóteses que nortearam a pesquisa foram: a) as alterações na política educacional da SEE/SP acompanharam o movimento praticado em âmbito federal, coadunadas à Reforma do Estado Brasileiro, sob a égide dos Organismos internacionais, como Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI, as quais aperfeiçoaram o gerencialismo no interior das escolas, b) o PEI aprofunda a adoção da lógica gerencial do setor privado na educação paulista, por meio de novos mecanismos, a exemplo das avaliações do desempenho dos profissionais do magistério, com foco comportamental e reconfigura a organização da escola e o trabalho dos profissionais do magistério que nele atuam. c) o trabalho do diretor do PEI é intensificado, em função das demandas do governo estadual por resultados educacionais e, sobretudo, para o cumprimento de metas estabelecidas previamente pela SEE, a qual redireciona suas ações em função das avaliações externas; d) o trabalho do diretor de escola é pautado pelo modelo de gestão gerencial e reforçado pelos cursos de formação ofertados pela SEE.

Considera-se na presente tese que o fio condutor das políticas educacionais paulista implementadas a partir do contexto da década de 1990 segue a lógica da racionalidade fundamentada nos pressupostos da NGP, ou seja, orientação pela eficiência, eficácia e efetividade. Observa-se, igualmente, que termos e conceitos pedagógicos são substituídos por outros originários do setor privado como: gerente, gestor, eficiência, meta, bônus mérito, desempenho, competências, habilidades, dentre outros.

No estado de São Paulo, delimitação territorial do estudo, os projetos e os programas educacionais têm não apenas perseguido esta lógica, mas sendo fortalecidos a cada governo, a medida em que as ferramentas e as práticas de gestão vão sendo aperfeiçoadas, logrando forte padronização nos procedimentos e controle mais amplo sobre o trabalho dos diretores de escola.

O Programa de Ensino Integral da SEE/SP integra essa lógica e é instituído em 2012. Para isso, contou com os aportes teórico e técnico do Instituto de Corresponsabilidade pela

Educação – ICE, cuja atuação no estado de Pernambuco se deu em 2008 com participação na reforma do ensino com a política de educação integral.⁹⁷

Logo, o PEI inaugura uma nova forma de regular a organização da escola, bem como o trabalho dos professores e diretores, via a tentativa de prescrever as formas de gestão e exercendo um hipercontrole sobre o trabalho dos profissionais que culminam com a intenção de modelar e padronizar também os comportamentos.

As análises indicaram que os documentos do PEI são permeados por termos e práticas gerenciais como avaliação 360°, competências, macroindicadores, protagonismo, competências, habilidades, ferramentas de gestão, dentre outros, os quais não fazem parte do campo semântico da formação pedagógica.

A despeito do forte discurso da eficiência e eficácia, bem como da melhoria da qualidade da educação, presente na política do governo do estado de São Paulo, particularmente aqui analisado o tecido pela SEE-SP, verifica-se a contradição entre o explicitado e o realizado.

A pesquisa empírica revelou que desde o início do processo de implantação do PEI as condições oferecidas para alcançar melhorias nos processos de ensino-aprendizagem foram insuficientes.

Especificamente para os diretores de escola, apreendeu-se que esses iniciam seu trabalho no Programa, sem, de fato, conhecê-lo. O investimento anunciado, sobretudo em infraestrutura, foi feito apenas para as escolas inseridas no PEI em 2012 e 2013 e, assim, os entrevistados relataram a divergência entre a pressão por melhores resultados nas escolas PEI *versus* as condições em que ele, efetivamente, ocorre.

Assim, constata-se ser um embrião para uma implantação mais ampla de estratégias gerenciais no contexto escolar e reconfigura o trabalho de todos, inclusive do diretor de escola. Desse modo, o trabalho do diretor assume múltiplas dimensões no âmbito escolar, das quais sua operacionalização envolve adversidades desencadeadoras de outras questões complexas de cunho social como o abandono e a violência que refletem e tensionam o cotidiano escolar e interferem na organização da escola, as quais dependem não somente de esforços humanos como também de políticas públicas e investimentos que viabilizem a concretização do que está posto na legislação, conforme apontadas nas entrevistas pelos diretores como recursos didáticos, tecnológicos, financeiros, condições de infraestrutura, dentre outros.

⁹⁷ Sobre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, O <https://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2019/03/A-poli%CC%81tica-de-Educac%CC%A7a%CC%83o-em-Tempo-Integral-no-Estado-brasileiro-de-Pernambuco..pdf> acesso em 20/10/2019.

Não obstante as intempéries encontradas pelos diretores para viabilizar o Programa, estão submetidos a fortes e diferenciadas formas de avaliação de desempenho, como a 360º, se constituem como uma forma de controle sobre o trabalho do diretor, uma vez que é também por meio dela que o trabalho é mensurado, e condição *sine qua non* para a permanência no PEI. Outras formas de controle são adotadas como a agenda semanal, programa de ação e demais registros sobre as atividades específicas do trabalho do diretor.

Para os entrevistados, a avaliação é elemento que os faz trabalhar mais e aceitam em razão da gratificação de 75% sobre o salário base, não desprezível se consideradas as faixas salariais destinadas aos profissionais da educação.

É importante destacar que os resultados expressos nas avaliações externas da aprendizagem, cujo estabelecimento anual de metas é aqui considerado como um tipo de mensuração do imensurável. Isso porque são aplicadas em contextos heterogêneos e desconsideram as características sociais da comunidade onde a escola se inscreve e finda por utilizar a mesma régua para situações distintas.

Não se trata, contudo, de defender o fim dos processos avaliativos, mas ponderar o quanto a lógica empresarial não deve ser aplicada nos ambientes cujo objetivo é educar; e como tais práticas findam por induzir a um aprendizado mecânico e não reflexivo. Nessa acepção, todos perdem: os profissionais se sentem pressionados a realizar ações impossíveis de serem executadas; os estudantes que acessam uma educação desprovida de sentido.

Esse conjunto de medidas resultam na ampliação das horas diárias trabalhadas pelos diretores que se espraiam para fora do espaço escolar, com vistas a atender os prazos exíguos para os registros e demais solicitações da SEE/SP e diretoria de ensino.

Nesta lógica apreende-se que o trabalho do diretor do PEI é programado para cumprir tarefas por meio da utilização de instrumentos gerenciais em tempo determinado.

Aspectos como remanejamento dos alunos, proposta pedagógica e de gestão, ao nosso ver demanda ampla reflexão e análise com a comunidade e que o PEI é um programa que chega nas escolas pronto para a execução sem que a equipe escolar possa considerar os aspectos, sobretudo culturais da comunidade local, o que em nossas análises fere os princípios democráticos expressos na LDB 9.294/96.

Diante do exposto nossas hipóteses iniciais foram confirmadas. Por meio da pesquisa, constatou-se que há efetivamente a inserção da lógica gerencial nas políticas educacionais, com vistas à formação dos alunos com foco em competências, priorizando assim os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, aferidos em avaliações externas, a qual se distancia da formação humanizada, cuja principal ferramenta de controle é a Secretaria Escolar Digital –

SED em que as ações realizadas na escola podem ser verificadas e acompanhadas em tempo real.

A despeito do processo de intensificação, controle do trabalho, condições de trabalho inadequadas, e exigência por melhores índices, a responsabilidade pelos resultados recaem, *a priori*, sobre o diretor da escola. Ainda assim, os entrevistados declararam a realização profissional ao trabalho no PEI, principalmente por ter na escola uma equipe de trabalho permanente em um único horário em que todos trabalham juntos, participam das reuniões e ali estão por opção, algo praticamente impossível de ser realizado nas escolas regulares, é o que relatam os entrevistados, em virtude principalmente da rotatividade e falta de docentes o que se constitui como um grande dificultador para a consolidação do projeto político pedagógico. Outro fator apontado é de que os alunos, assim como os professores e o diretor, optaram por estudar em uma escola PEI, logo o perfil destes, em geral, difere do perfil daqueles das escolas regulares, cuja situação econômica e social é apontada como menos privilegiada. Além disso, a quantidade de alunos nas unidades escolares do PEI também é menor em relação às escolas regulares, visto que se trata de escola de período integral o que possibilita ao diretor maior proximidade junto aos alunos.

Cabe pontuar que os diretores entrevistados que atuam no PEI trabalharam em escolas regulares conhecendo assim as duas realidades.

Observa-se que as mínimas condições oferecidas para o funcionamento das escolas PEIs é apontada pelos entrevistados como um diferencial importante, visto que as condições das escolas regulares os colocam em situação de imprevisto e incertezas, cuja condições não permitem a concretização do trabalho planejado. Entretanto independentemente de serem diretores das escolas regulares ou PEIs estes são cobrados para melhorar os índices e principalmente atingirem a meta estabelecida para a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, as cobranças pelos resultados são as mesmas.

A pesquisa apontou que a despeito da inserção gradual das escolas da SEE/SP ao PEI desde 2012, o percentual chega a 6% em 2018 do total das escolas da rede. Ou seja, a maioria ainda está excluída do Programa.

Apreende-se que a despeito da escola estar inserida no programa ou não as condições adequadas de trabalho devem abranger a todos e ainda que o PEI seja um diferencial a pesquisa apontou que as condições para o seu funcionamento está distante do preconizado nas legislações e documentos oficiais.

A relevância da pesquisa está na busca pelo entendimento das alterações no cotidiano do trabalho do diretor, as quais vem se delineando a partir da Nova gestão Pública, cujas

características são evidenciadas no PEI e conseqüentemente no trabalho do diretor. Além disso, reproduzem a política por meio de prescrições e instrumentos gerenciais sem, contudo, refletir de fato sobre o seu trabalho.

Assim, nossa pesquisa aponta que a intensificação do trabalho do diretor no PEI é um tema a ser amplamente debatido com vistas a pesquisas futuras, visto que se observou que a jornada estendida em virtude da demanda de trabalho tem invadido a vida privada desses profissionais interferindo na sua subjetividade o que pode gerar o adoecimento.

Referências

- ABRUCIO, F. L. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. 52 p. (Cadernos ENAP; n. 10)
- ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a obrigação do Estado, São Paulo: Ed. Xamã, 2006.
- ADRIÃO, T.; PERONI, V.M. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BARROSO, J. Para uma abordagem teórica da reforma da administração escolar: a distinção entre direção e gestão. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, 8 (1), pp. 33-56, 1995.
- BEZERRA, L. N.; BEZERRA, M. C.; JACOMELI, M. R. M. Currículo Escolar em São Paulo. **Educação & Cidadania**, Campinas, v.8, n.1, p.37-48, jan/jun.2009.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília-DF Inep/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf Acesso em: 18 de junho de 2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Cartilha Saeb**. [Online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em <file:///C:/Users/gleic/Downloads/Cartilha%20Saeb%202019.pdf>. Acesso em: 22 de agosto 2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 23 de outubro de 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-9394-96>. Acesso em 09 de abril de 2019
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Sociedade civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA L. C., WILHEIM, J.; SOLA, L. **Orgs. Sociedade e Estado em Transformação**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista/Brasília: Escola Nacional de Administração Pública; 1999. p. 23-65.
- BRESSER-PEREIRA, L.C.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não estatal. In BRESSER-PEREIRA, L.C.; GRAU, N. C (orgs). **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.
- CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.30, n.109, p. 1139-1166, set/dez.2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. P. p.415-560.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011

CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de políticas públicas**. Universidade do Estado de Minas Gerais, Campus Belo Horizonte, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”. Eduemg. Barbacena, 2012.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade**: em busca de significados. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015

COPOBIANCO, R.P.; et. al. As reformas administrativas no Brasil: Uma abordagem teórica e crítica. **Revista de Gestão**, São Paulo – SP, Brasil, v. 20, n. 1, p. 61-78, jan./mar, 2013.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD S.A (orgs), **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, São Paulo, Cortez, 1996.

COSSIO, M. F; HYPOLITO, A. M. LEITE, M. C.L.; DALLIGNA, M. A. Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **RBPAAE** – v.26, n.2, p.325-341, mai./ago. 2010

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.193-207, março, 2008.

DIAS, I.S; Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

DIAS, Viviane Cristina. **Programa de Ensino Integral Paulista**: problematizações sobre o trabalho docente, **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018.

DRABACH, N. P. **As mudanças na Concepção de Gestão Pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. UFPR, 251 p. Dissertação de Mestrado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná) Curitiba, 2013.

DRABACH, N. P. **Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2018.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, M. J. S. As Reformas Educacionais Paulista e o Bônus Mérito: Impactos sobre o Trabalho Docente e a organização da escola. In: **VIII Seminário Internacional Red Estrado** – UCH-CLACSO. agosto, 2010.

FERNANDES, M.J.S; BARBOSA, A; VENCO, S. O trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo-Brasil no contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Educación, Política y Sociedad** , nº 4(1), enero-junio 2019, 14-32

- FODRA, S. M. O projeto de vida nas escolas do programa de Ensino Integral. **Recista @ambienteeducação**. Universidade da Cidade de São Paulo. v. 10, n. 2, p. 251 – 261, jul/dez, 2014.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil, 10º Encontro de Pesquisa em Educação na Região Sudeste, Rio de Janeiro, julho/2011. Mapeamento e caracterização. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 70, Abril/00(b). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a10v2170.pdf>. acesso em 09/11/2011. Acesso em: 4 de maio de 2019
- GANZELI, P. **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas, SP: Alínea, 2011.
- GARCIA, T.; ADRIÃO, T.; BORGHI, R. A Nova Gestão Pública e o contexto brasileiro. In: Martins, A. M. (org.) **Instituições Educacionais: Políticas, gestão e práticas profissionais**. Santos: Editora universitária Leopoldianum, 2009.
- Gestão em Foco. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>> Acesso em: 12/11/2019
- GIROTTO, E. D., CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018.
- HALL, D.; GUNTER, H. M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993, p. 115-184.
- HOJAS, V. F. Concurso público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados. **RBPAAE** - v. 30, n. 3, p. 535 - 551 set./dez. 2014
- HYPÓLITO, A.M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAAE** – v.24, n.1, p. 63-78, jan./abr. 2008.
- LOPES, M. F. A.; BORGHI, R. F. Programa de Ensino Integral Paulista: a organização do trabalho docente. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ v. 29, n.60/ p. 47-62/ janeiro/abril. 2019.
- LOPES, M. F., SERRA, M. H. M. D; Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o programa de ensino integral. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014.
- MATTOS, R. **A política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2012.
- Ministério da Educação (BR). **Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, 11 de outubro de 2016.
- Ministério da Educação (BR). **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União 14 de junho de 2017.
- MIRANDA, N. A.; VERASZTO, E. V.; APARÍCIO, A. S. M. **Análise do Programa Ensino Integral na Perspectiva do desempenho escolar**. Comunicações Piracicaba v. 24 n. 3 p. 7-26. setembro-dezembro. 2017.
- MOEN, R.; NORMAN, C. The Evolution of PDCA cycle. s.d. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.5465&rep=rep1&type=pdf>> Acesso

em: 14 de novembro de 2019.

MONLEVADE, J.A. C. **Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** UNICMP (TESE DE DOUTORADO) Campinas, SP, 2000.

MORAIS, R. C. Correa de. **Liberalismo e Neoliberalismo: uma introdução comparativa.** Primeira Versão n. 73. Campinas: IFCH-Unicamp, março de 1997.

MURICI, I; CHAVES, N. Gestão para resultados na educação. Nova Lima: FALCONI, 2013.

NORONHA, O. M. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação.** Campinas, SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de maio de 2019

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 25, n.89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A.; ALEXANDRE, W. B.; DUARTE, A. M. C. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE** - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, setembro. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

PACHECO, A.P.R., et al. **O ciclo PDCA na gestão do conhecimento: uma abordagem sistêmica.** Disponível em <<http://issbrasil.usp.br/artigos/ana.pdf> acesso em 12/10/2019>. Acesso em: 14 de agosto de 2019;

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16, n. 48, p. 695-716. dez. 2011. ISSN 1413-2478.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Acesso: 22 de mar. de 2018.

PARO, V. H. Escolha e formação do diretor escolar, 2011. Disponível em <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2015/03/elei%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-diretores.pdf>> . Acesso em: 20 de outubro de 2019

PAULA, A. P. P. **Entre a administração e a política: os desafios da gestão pública democrática.** Tese (Doutorado) – IFCH, UNICAMP, 2003.

PEREIRA, R.S.; ALBUQUERQUE, L.C.R. Nova Gestão pública e concepção dos diretores escolares do ensino médio regular do distrito federal. in SILVA, M. A; PEREIRA, R. S. (orgs) **Gestão Escolar e o trabalho do diretor** (p. 133 - 155). Curitiba – PR, 2018.

PIOLLI, E. **Gerencialismo e heteronomia: o trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo,** 2012. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EvaldoPiolli-ComunicacaoOral-int.pdf>> Acesso em: 14 de novembro de 2019.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval.pol públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 92, p. 546-

578, Set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300546&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de março de 2019

SÁ, V. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 425-444, 2008.

SAEB 2019 – Sistema de Avaliação de Educação Básica. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Cartilha+Saeb+2019/3055b6ee-9238-4478-8e91-a35baa2ca266?version=1.0>>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

SALVADOR, R.; RESCH, S. Resestruturação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo: estudo sobre o processo de implementação das mudanças na região de Itaquatecubeta/SP. I Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação, 2017.

SÃO PAULO (Estado) **Procedimento passo a passo: acolhimento** - Programa ensino integral, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (Estado) **Procedimento passo a passo: clube juvenil** - Programa ensino integral, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (Estado) **Procedimento passo a passo: disciplina eletivas** - Programa ensino integral, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (Estado) **Procedimento passo a passo: líderes de turma** - Programa ensino integral, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (Estado) **Procedimento passo a passo: projeto de vida** - Programa ensino integral, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (Estado) **Procedimento passo a passo: valores, princípios e premissas** - Programa ensino integral, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Cardápio de ações formativas** –Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação, Programa de Ensino Integral, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº 67/98** – CEF/CEM de 18 de março de 1998.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. **Edital SE no 01 /2017** - Abertura de Inscrições do concurso público para o cargo de diretor de escola. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo, 127 (116) – 171, 23/06/2017

SÃO PAULO (Estado). **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do Serviço Público, v. 47, n. 1, p. 7-29, 1996.

SÃO PAULO (Estado). **Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. Projeto de vida. Ensino Fundamental – Ano finais, Caderno do professor, São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Monitoramento e avaliação educacional: tutorial plataforma foco aprendizagem, 2016.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 102 de 19 de abril de 1999** - Dispõe sobre medidas gerais para a implementação do processo de organização das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas.

Disponível em:

<http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/102_1999.htm?Time=03/08/2019%2017:24:59> Acesso em: 14 de agosto de 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 24, de 5-4-2005**. Dispõe sobre Escola em Parceria

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 27 de 29 de março de 1996** - Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em 20 de outubro de 2019

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 56 de 14 de outubro de 2016** - Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM> Acesso em: 20 de outubro de 2019

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 57 de 25 de outubro de 2006** - Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. Disponível em:
<>http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=16/01/2020%2016:22:08 Acesso em: 20 de outubro de 2019

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 67 de 16 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=16/01/2020%2016:24:16>
Acesso em: 16 de setembro de 2019

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 89 de 09 de dezembro de 2015** - Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18> Acesso em: 22 de agosto de 2019

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, São Paulo: SEE,2010,

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Proposta Curricular do Estado do Estado de São Paulo, São Paulo: SEE,2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf> acesso em 12/12/2017>.
Acesso em: 06 de setembro de 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>> Acesso em 13 de outubro de 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares** - Caderno do Gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo** / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Gestão Pública. **Lei Complementar nº 1.093 de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. Secretaria de Estado da Educação, 2009. Disponível em: <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/818277/lei-complementar-1093-09>>. Acesso em: 20 de agosto de 2019

SÃO PAULO, Procedimento passo a passo, atividades experimentais no ensino de ciências da natureza e matemática, 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.297 de 15 de julho de 2013.** Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57141-18.07.2011.html>> Acesso em: 13 de outubro de 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.354 de 05 de maio de 2009.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>> Acesso em : 13 de outubro de 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria de Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**, Caderno do Gestor. 1ª edição. São Paulo, São Paulo: SEE 2014. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>> acesso em 01/02/2017.> Acesso em 10 de janeiro de 2019.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012.** Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 13 de outubro de 2019.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.207 de 05 de julho de 2013.** Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Secretaria de Estado da Educação, 2013. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>>. Acesso em: 14 de outubro de 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Comunicado SE, de 22/03/1995.** Torna público a todos os integrantes dos Quadros do Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Diário Oficial do Estado, São Paulo, Seção 1, p. 8-10, 23/03/1995.

SARNO, M. C. M., C., J. M. As políticas para a Educação pública no Estado de São Paulo. **Educação e Cidadania**, vol. 8, ano 1, n.1, 2009. Campinas.

SHIROMA, E. O. CAMPOS, R. F. GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, nº3, 2009, p. 123-140.

SOUZA, Aparecida Neri de. A Racionalidade Econômica na Política Educacional em São Paulo. **Proposições** - vol. 13, N. 1 (37)- Jan/abr. 2002

TERTO, D. C., PEREIRA, R. L. A. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão Educacional brasileira. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. São Paulo, 2011.

TERTO, D.C., PEREIRA, R.L.A. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão Educacional brasileira. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2011, São Paulo. UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em 20 de maio de 2019

VENCO, S. B., RIGOLON, W. **Trabalho docente e precariedade: contornos da política educacional paulista**. In: IX Seminário Internacional de La Red Estrado, 2012, Santiago do Chile, Chile, 2012.

VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política, v. 6, p. 72-90-90, 2016. <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/36341/19166> acesso em 19/06/2017. > Acesso em: 15 de novembro de 2019.

VENCO, S., MATTOS, R. Avaliação 360º: da empresa direto às escolas de tempo integral. No prelo

VENCO, S.; SOUSA, F. **O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? (no prelo)**

VIEIRA. S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

WANDERLEY, L. E. Publicização, in DI GIOVANNI, G., NOGUEIRA, M.A (orgs). *Dicionário de políticas públicas*. São Paulo: Fundap, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com Diretor de Escola

1- Caracterização pessoal: idade, estado civil, filhos,

- Trajetória acadêmica;
- Motivos pela opção em ser gestor de escola;
- Tempo de profissão;
- Cargos ou funções exercidas na SEE/SP;
- Acúmulo de cargo com outra (s) rede (s) de ensino ou outro trabalho; ou outro tipo de trabalho.

2- Caracterização da escola em que trabalha

- Localização da escola;
- Turnos de funcionamento, número de turmas, número de alunos;
- Docentes e demais Funcionários;
- Estrutura da escola;

3- Caracterização do trabalho do gestor

- Motivos pela opção pelo PEI;
- Exigências da SEE para ser gestor no PEI;
- Expectativas;
- Atribuições;
- Jornada de trabalho X demanda de trabalho;
- Organização do trabalho;
- Relato de um dia de trabalho;
- Diferença entre o trabalho do gestor do PEI e da escola regular. O que muda e o que permanece;
- Avaliação do trabalho do diretor;
- Desafios para realização do trabalho;
- Condições de trabalho para o gestor do PEI;
- Autonomia para o exercício trabalho do gestor da PEI;
- Períodos de maior preocupação/ atenção (tensão).

4- Formação continuada

- Participação nos cursos oferecidos pela SEE/SP e demais cursos;
- Cursos presencial, à distância;
- Relação entre os cursos com a realidade do trabalho do diretor;

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com diretor de Escola Regular

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTOR DE ESCOLA REGULAR

1- Caracterização pessoal: idade, estado civil, filhos,

- Trajetória acadêmica;
- Motivos pela opção em ser gestor de escola;
- Tempo de profissão;
- Cargos ou funções exercidas na SEE/SP;
- Acúmulo de cargo com outra (s) rede (s) de ensino ou outro trabalho; ou outro tipo de trabalho.

2- Caracterização da escola em que trabalha

- Localização da escola;
- Turnos de funcionamento, número de turmas, número de alunos;
- Docentes e demais Funcionários;
- ➤ Estrutura da escola.

3- Caracterização do trabalho do gestor

- Atribuições;
- Jornada de trabalho X demanda de trabalho;
- Organização do trabalho;
- Relato de um dia de trabalho;
- Desafios para realização do trabalho;
- Condições de trabalho;
- Autonomia;
- Períodos de maior preocupação/ atenção (tensão).

4- Formação continuada

- Participação nos cursos oferecidos pela SEE/SP e demais cursos;
- ➤ Cursos presencial, à distância;
- Relação entre os cursos com a realidade do trabalho do diretor;

APÊNDICE C- Perfil, competências e dimensões da atuação do trabalho do Diretor de Escola

PERFIL
<p>Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.</p>
COMPETÊNCIAS GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> * Promover valores e princípios democráticos e participativos, éticos, de inclusão, de justiça e equidade. * Implementar a política educacional da SEE-SP, considerando o contexto local e indicadores sociais e educacionais. * Liderar a ação coletiva de elaboração, implementação, avaliação e redirecionamento da proposta pedagógica da escola assegurando o direito à educação para todos os estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação. * Implementar processos que evidenciem a transparência na gestão escolar e que estejam em consonância com os princípios que regem a administração pública. <p>Conhecimento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Papel social da educação e a função social da escola na sociedade contemporânea e no contexto local. * Princípios e diretrizes de políticas educacionais nacionais e da SEE-SP no contexto social e de desenvolvimento do País e do Estado de São Paulo, bem como a sua implementação. * Princípios e mecanismos institucionais, legais e normativos de organização, desenvolvimento e avaliação do sistema de ensino e da escola.
Gestão pedagógica

Coordenação de processos, projetos e planos

Capacidade de:

- * Coordenar o planejamento com base no diagnóstico da escola, objetivos educacionais e diretrizes da SEE-SP.
- * Liderar a elaboração, a implementação, a avaliação e o redirecionamento de planos e ações em consonância com os princípios, as diretrizes e as normas educacionais da SEE-SP, do Currículo e da proposta pedagógica ? nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas.

Conhecimento de:

- * Princípios, diretrizes, finalidades e objetivos educacionais do planejamento escolar.
- * Estratégias de elaboração e acompanhamento de projetos e planos.
- * Princípios e concepções de ensino nas diferentes áreas do Currículo da SEE nos diferentes níveis e modalidades de ensino - educação de jovens e adultos e educação especial.
- * Diretrizes curriculares nacionais.

Coordenação, orientação e monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem

Capacidade de:

- * Coordenar o acompanhamento e avaliação da progressão das aprendizagens, assegurando o processo de recuperação contínua.
- * Coordenar a organização de condições didáticas favoráveis à aprendizagem de todos os estudantes: gestão dos tempos, dos espaços e dos recursos.
- * Liderar e monitorar os processos de ensino e aprendizagem, de acompanhamento, de avaliação e de intervenção pedagógica.
- * Coordenar processos, acompanhamento, observação, registro e devolutivas relativas ao processo da gestão pedagógica e de sala de aula.
- * Coordenar e orientar a equipe para o acompanhamento do processo de ensino, de aprendizagem e de seus resultados.

Conhecimento de:

- * Teorias de aprendizagem e de desenvolvimento.
- * Abordagens do processo de ensino e aprendizagem.
- * Referencial teórico-prático de monitoramento, observação e gestão da sala de aula e de processos de intervenção pedagógica.
- * Estratégias para apoiar e intervir na gestão em sala de aula.
- * Fundamentos conceituais e metodológicos da avaliação.
- * Processos, estratégias e instrumentos de avaliação.
- * Matrizes da Avaliação em Processo e do Saesp.
- * Critérios e procedimentos para análise de resultados de aprendizagem.

Gestão de processos administrativos

Colocar a administração da escola a serviço da aprendizagem dos alunos.

Organização e funcionamento da escola

Capacidade de:

- * Administrar a escola, garantindo a regularidade do seu funcionamento.
- * Acompanhar e monitorar os processos de vida funcional, vida escolar, documentação e registros.
- * Monitorar a expedição de documentos respeitando prazos e fluxos.
- * Coordenar a elaboração, a homologação e a revisão do regimento escolar.

Conhecimento de:

- * Fundamentos, princípios e estrutura e funcionamento do sistema escolar.
- * Processos de vida funcional, vida escolar, documentação e registros.
- * Rotinas básicas sobre a expedição de processos, protocolos, documentos gerais.
- * Normas em vigor sobre arquivamento e guarda de documentos escolares.
- * Normas para elaboração do regimento escolar.

Serviços, materiais e patrimônio**Capacidade de:**

- * Garantir que os serviços, materiais e patrimônios sejam adequados e suficientes às necessidades das ações e dos projetos da escola.
- * Elaborar um plano de contratação e de gerenciamento de serviços.
- * Elaborar plano de aquisição e de registro e controle de consumo de materiais.
- * Elaborar plano para patrimoniar, para a manutenção, a preservação, descarte e baixa de patrimônio.
- * Engajar a comunidade escolar na economia de materiais e preservação do patrimônio.

Conhecimento de:

- * Conceitos, características e processos de gestão de serviços, de materiais e de patrimônio (material e imaterial) na administração pública.
- * Aspectos legais inerentes à contratação de serviços, aquisição, registro e reposição de materiais e de patrimônios, incluindo a sua preservação.

Recursos financeiros**Capacidade de:**

- * Gerir a escola dos pontos de vista: orçamentário e financeiro, de acordo com os princípios básicos da administração pública e com a proposta pedagógica.
- * Buscar estratégias de captação de recursos para atividades e projetos da escola.
- * Elaborar planos de aplicação dos recursos financeiros da escola, com definição de instrumentos de supervisão do processo e meios de prestação de contas à comunidade.
- * Organizar e articular o Conselho de Escola e APM para planejamento, aplicação, captação e prestação de contas de recursos financeiros.
- * Promover na escola o compromisso da transparência com os pais e com a comunidade sobre o uso dos recursos financeiros.

Conhecimento de:

- * Fundamentos e normas orçamentárias e financeiras referentes à administração pública na educação.

* Fontes de financiamento da educação e formas de transferência de recursos financeiros públicos destinados à escola.

* Mecanismos e instrumentos para a execução das etapas fundamentais da gestão financeira: planejamento, execução, controle e prestação de contas.

* Papel das instituições e colegiados no planejamento, captação, aplicação e prestação de contas de recursos financeiros.

Transporte e merenda

Capacidade de:

* Garantir a atualização sistemática do cadastro de alunos.

* Dimensionar e demandar o transporte escolar e a merenda.

* Acompanhar processos de provimento do transporte escolar dos alunos.

* Organizar e gerenciar processos de controle de estoque, manipulação e distribuição da merenda escolar.

* Articular espaços informativos e formativos para uso dos programas de alimentação escolar.

* Acompanhar a qualidade dos serviços de transporte e merenda.

Conhecimento de:

* Procedimentos para a identificação da demanda e processos de gestão de transporte escolar.

* Procedimentos para a identificação da demanda e processos de gestão de produtos, da manipulação e da qualidade da merenda escolar.

* Finalidades e normatizações de programas de transporte escolar e de programas de merenda

* Normas de aquisição, armazenamento, conservação e higienização de produtos da merenda escolar.

Gestão de pessoas e equipes

Liderar o comprometimento e o desenvolvimento profissional das pessoas e das equipes.

Liderança e comunicação

Capacidade de:

* Mobilizar equipes e pessoas num trabalho integrado para a concretização de objetivos, metas e a melhoria contínua dos processos e resultados.

* Promover um clima organizacional que favoreça a comunicação, o engajamento profissional, o relacionamento interpessoal e a socialização de experiências.

* Promover práticas de coliderança, compartilhando responsabilidades e espaços de ação.

* Criar e potencializar canais de comunicação e de articulação na escola e com a comunidade.

* Comunicar-se de forma clara e apropriada para cada público.

* De escuta atenta e diálogo aberto.

* Criar ambiente propício à geração de novas soluções e implementação de mudança (inclusive com o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação), incentivando o envolvimento de todos para promover as aprendizagens dos alunos.

Conhecimento de:

* Princípios, abordagens, métodos, processos e ferramentas de liderança e comunicação.

* Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCI) aplicadas à educação.

Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional

Capacidade de:

- * Coordenar a avaliação de desempenho.
- * Promover a elaboração, a implementação e o monitoramento do plano de formação em serviço, em parceria com a Diretoria de Ensino.
- * Fomentar o desenvolvimento de competências visando o aprimoramento profissional e pessoal da equipe.

Conhecimento de:

- * Princípios, processos e métodos de avaliação de desempenho e gestão por competência.
- * Estágio probatório na organização pública.
- * Matriz de competências exigidas do cargo/função.
- * Princípios, métodos e referencial teórico-prático de processos de formação em serviço e (auto) avaliação.

Coordenação do quadro de pessoal e vida funcional

Capacidade de:

- * Gerenciar o quadro (e atribuição) de pessoal, considerando as necessidades de atendimento às diferentes demandas da escola.
- * Gerenciar, no âmbito da escola, os processos evolução funcional.

Conhecimento de:

- * Quadro de cargos e funções, categorias funcionais e suas respectivas atribuições.
- * Legislação de pessoal, direitos, deveres e proibições.

* Coordenar o planejamento com base no diagnóstico da escola, objetivos educacionais e diretrizes da SEE-SP.

* Liderar a elaboração, a implementação, a avaliação e o redirecionamento de planos e ações em consonância com os princípios, as diretrizes e as normas educacionais da SEE-SP, do Currículo e da proposta pedagógica nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas.

Conhecimento de:

- * Princípios, diretrizes, finalidades e objetivos educacionais do planejamento escolar.
- * Estratégias de elaboração e acompanhamento de projetos e planos.
- * Princípios e concepções de ensino nas diferentes áreas do Currículo da SEE nos diferentes níveis e modalidades de ensino - educação de jovens e adultos e educação especial.
- * Diretrizes curriculares nacionais.

Coordenação, orientação e monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem

Capacidade de:

- * Coordenar o acompanhamento e avaliação da progressão das aprendizagens, assegurando o processo de recuperação contínua.
- * Coordenar a organização de condições didáticas favoráveis à aprendizagem de todos os estudantes: gestão dos tempos, dos espaços e dos recursos.
- * Liderar e monitorar os processos de ensino e aprendizagem, de acompanhamento, de avaliação e de intervenção pedagógica.
- * Coordenar processos, acompanhamento, observação, registro e devolutivas relativas ao processo da gestão pedagógica e de sala de aula.
- * Coordenar e orientar a equipe para o acompanhamento do processo de ensino, de aprendizagem e de seus resultados.

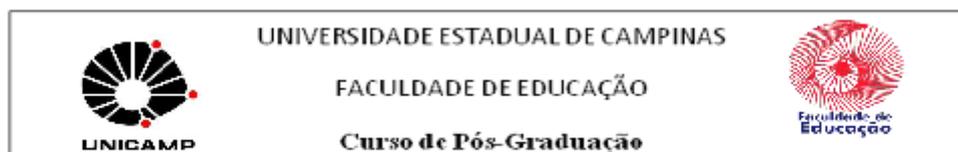
Conhecimento de:

- * Teorias de aprendizagem e de desenvolvimento.
- * Abordagens do processo de ensino e aprendizagem.
- * Referencial teórico-prático de monitoramento, observação e gestão da sala de aula e de processos de intervenção pedagógica.
- * Estratégias para apoiar e intervir na gestão em sala de aula.
- * Fundamentos conceituais e metodológicos da avaliação.
- * Processos, estratégias e instrumentos de avaliação.
- * Matrizes da Avaliação em Processo e do Saresp.
- * Critérios e procedimentos para análise de resultados de aprendizagem.

Fonte: Resolução SE 56/2016

Elaboração Própria:

APÊNDICE D – Carta Convite



Campinas, 28 de janeiro de 2017.

Ao Senhor (a) Diretor (a)

Assunto: Apresentação da Pesquisadora e solicitação de participação em entrevista

Prezado(a) Senhor(a),

Esta carta tem como objetivo apresentar a pesquisadora Rosemary Mattos, Rg: 23.931.358-6, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, sob minha orientação, cujo estudo dedica-se ao Programa de Ensino Integral da SEE/SP; e solicitar sua colaboração no sentido de conceder entrevista, com vistas a apreender o cotidiano das escolas orientadas por essa política educacional.

Assim, o (a) convidamos a participar de uma entrevista, que em caso de aceite será previamente agendada em local, data e horário de sua livre escolha.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa conta com aprovação do comitê de ética da Unicamp (protocolo nº 2.294.383) e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE nº 70894317.9.0000.5404.

Com a certeza que sua experiência dirigindo uma escola será de grande valia à construção do conhecimento, nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos pelos e-mails svenco@unicamp.br ou rosemattos09@hotmail.com

Agradecendo antecipadamente sua atenção e colaboração,

ANEXOS

ANEXO A - Atribuições das funções dos integrantes do Quadro do Magistério no PEI

FUNÇÃO	ESPECIFICIDADES
Diretor de Escola	<p>- planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar; II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos; III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos; IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola; VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar; VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida; IX - acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola; X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola; XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação; XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.</p> <p>Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor</p>
Vice-Diretor de Escola	<p>I - auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação; II - acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida; III - mediar conflitos no ambiente escolar; IV - orientar, quando necessário, o aluno, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social; V - assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola. VI - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos.</p>

**Professor
Coordenador
Geral – PCG**

I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem; II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação; V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração; VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento; VII - avaliar e sistematizar a produção didático pedagógica no âmbito da respectiva Escola; VIII - apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação; IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola.

**Professores
Coordenadores
por Área-
PCA**

I – desempenhar, em sua área específica de conhecimento, as seguintes atribuições do Professor Coordenador: a. executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem; b. orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; c. orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem; d. organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação; e. participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores; f. avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica; g. elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos.

II – dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação; III – substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração.

Professores

I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas; III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares; IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei; V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola; VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos; VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada; VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico pedagógicas

desenvolvidas nas Escolas; IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área; X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola; XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais. Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica.

Fonte: LC nº 1.164/2012, LC nº 1.191/2012 e Resolução SE 22/2012.

ANEXO B – Avaliação do Resultado da atuação profissional - Registro individual

Programa Ensino Integral

Avaliação de desempenho

Avaliação do Resultado da atuação profissional - Registro individual

Diretoria de Ensino:	
Escola:	
Função:	Disciplina/área:
Nome:	
1. Porcentagem de cumprimento do Programa de Ação	
Protagonismo	
Nº de ações planejadas (A):	Porcentagem de cumprimento (B/A):
Nº de ações realizadas (B):	Porcentagem final (ponderado):
Observações	
Formação continuada	
Nº de ações planejadas (A)	Porcentagem de cumprimento (B/A)
Nº de ações realizadas (B)	Porcentagem final (ponderado)
Observações	
Excelência em Gestão	
Nº de ações planejadas (A)	Porcentagem de cumprimento (B/A)
Nº de ações realizadas (B)	Porcentagem final (ponderado)
Observações	

Programa Ensino Integral

Avaliação de desempenho

Função:	Disciplina/área:	
Nome:		
Corresponsabilidade		
Nº de ações planejadas (A)	Porcentagem de cumprimento (B/A)	
Nº de ações realizadas (B)	Porcentagem final (ponderado)	
Observações		
Replicabilidade		
Nº de ações planejadas (A)	Porcentagem de cumprimento (B/A)	
Nº de ações realizadas (B)	Porcentagem final (ponderado)	
Observações		
Porcentagem de cumprimento do Programa de Ação (média entre as premissas)		
Porcentagem final (média entre as premissas):		Pontuação:
2. Assiduidade		
Total de ausências (dias):	Desconto na pontuação do planejamento:	
Pontuação final da avaliação dos resultados:		

Ciente, assino em concordância com a avaliação realizada e registrada neste documento.

Gestor 1 - função:

Gestor 2 - função:

Nome:

Nome:

ANEXO C - Calibragem da avaliação das competências - Registro da avaliação individual

Programa Ensino Integral

Avaliação de desempenho

Calibragem da avaliação das competências - Registro da avaliação individual

Diretoria de Ensino:	
Escola:	
Função:	Disciplina/área:
Nome:	Data:
Competências	
Protagonismo	
Pontuação - Avaliação 360º:	Pontuação - Calibragem:
Evidências	
Domínio do conhecimento e contextualização	
Pontuação - Avaliação 360º:	Pontuação - Calibragem:
Evidências	
Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	
Pontuação - Avaliação 360º:	Pontuação - Calibragem:
Evidências	

Função:	Disciplina/área:
Nome:	Data:
Comprometimento com o processo e o resultado	
Pontuação - Avaliação 360°:	Pontuação - Calibragem:
Evidências	
Relacionamento e corresponsabilidade	
Pontuação - Avaliação 360°:	Pontuação - Calibragem:
Evidências	
Solução e criatividade	
Pontuação - Avaliação 360°:	Pontuação - Calibragem:
Evidências	

--

Função:	Disciplina/área:
Nome:	Data:
Difusão e multiplicação	
Pontuação - Avaliação 360°:	Pontuação - Calibragem:
Evidências	
Declaro que os procedimentos de calibragem dos resultados da avaliação foram realizados em conformidade com as orientações encaminhadas e as discussões realizadas serão mantidas em confidencialidade. Ciente, assino em concordância com a avaliação realizada e registrada neste documento.	
Nome: PCA - Ciências Humanas	Nome: PCA - Ciências da Natureza e Matemática
Nome: PCA - Linguagens e códigos	Nome: Professor Coordenador Geral
Nome: Vice-diretor de Escola	Nome: Diretor de Escola

ANEXO D – Escolas inseridas no PEI por Diretoria de Ensino, Município e ano – 2002 – 2018 (n^os abs^os)

ESCOLAS INSERIDAS NO PEI POR DIRETORIA DE ENSINO, MUNICÍPIO E ANO - 2012-2018 (n^os abs^os)									
Diretoria de Ensino	Município	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL POR DIRETORIA
ADAMANTINA	Dracena			1					4
	Junqueiropolis				1				
	Lucélia							1	
	Oswaldo Cruz							1	
AMERICANA	Americana		1	2		1			11
	Santa Bárbara d'Oeste							1	
	Sta. Bárbara D'Oeste		1	5					
ANDRADINA	Andradina		1						5
	Ilha Solteira			1				1	
	Mirandópolis						1		
	Pereira Barreto			1					
APIAÍ	Apiáí							1	2
	Guapiara							1	
ARAÇATUBA	Araçatuba			2	1				5
	Guararapes				1				
	Valparaíso			1					
ARARAQUARA	Araraquara	1	1	1	1				6
	Matão			1	1				
ASSIS	Assis			3					5
	Cândido Mota							1	
	Paraguacu Paulista							1	
BARRETOS	Barretos		1			1		2	6
	Olímpia		1	1					
BAURU	Bauru		1	1				1	5
	Lençóis Paulista							1	
	Pirajuf							1	
BIRIGUI	Birigui				1			1	
BOTUCATU	Bofete				1				2
	São Manuel			1					
BRAGANÇA PAULISTA	Atibaia			1					5
	Bragança Paulista			1		2			
	Nazaré Paulista				1				
CAIEIRAS	Caieiras		1		1				6
	Cajamar	2							
	Francisco Morato				1				
	Mairiporã			1					
CAMPINAS LESTE	Campinas			3	1				5
	Jaguariuna		1						
CAMPINAS OESTE	Campinas					3		3	
CAPIVARI	Indaiatuba	1				1		2	
CARAGUATATUBA	Caraguatatuba			1	1			2	
CARAPICUÍBA	Carapicuíba		2					1	4
	Cotia							1	
CATANDUVA	Catanduva		1						2
	Novo Horizonte			1					
CENTRO	São Paulo			2	2	1		1	6
CENTRO OESTE	São Paulo	2	1	5	1				9
CENTRO SUL	São Paulo			5	4	1		2	12
FERNANDÓPOLIS	Fernandópolis		1						1
FRANCA	Franca				1	1			2
GUARATINGUETÁ	Cahoeira Pta		1						7
	Cruzeiro		1	1	1				
	Guaratinguetá							1	
	Lorena		1	1					
GUARULHOS NORTE	Guarulhos						1	2	3
GUARULHOS SUL	Guarulhos					2		1	3

ITAPECERICA DA SERRA	Itapecerica da Serra		1	1	1				3
ITAPETININGA	Angatuba						1		4
	Itapetininga			1	1				
	Tatuí					1			
ITAPEVA	Capão Bonito		1						3
	Itapeva		2						
ITAPEVI	Barueri	1		1			1		7
	Itapevi					1			
	Jandira			1	1		1		
ITAQUAQUECETUBA	Poá			1				1	
ITARARÉ	Itararé			1				1	
ITU	Itu		1					1	
JABOTICABAL	Bebedouro				1				2
	Jaboticabal					1			
JACAREÍ	Jacareí			1				1	
JALES	Jales			1				1	
JAÚ	Jau			1					2
	Barra Bonita						1		
JOSÉ BONIFÁCIO	Mirassol			1				1	

JUNDIAÍ	Itatiba		1						5
	Jundiaí		1	1	2				
LESTE 1	São Paulo			1			1		2
LESTE 2	São Paulo			1		2	1	1	6
LESTE 3	São Paulo							2	2
LESTE 4	São Paulo							1	1
LESTE 5	São Paulo					2		2	4
LIMEIRA	Cordeirópolis		1					1	12
	Cosmópolis								
	Cosmópolis		1						
	Limeira		1	3	1		1		
	Rio Claro		2	1					
LINS	Guaíçara			1					2
	Lins				1				
MARÍLIA	Garça					1			8
	Marília		1	4	1				
	Vera Cruz					1			
MIRANTE	Rosana						1	1	
MOGI DAS CRUZES	Mogi das Cruzes			1		1		2	

MOGI MIRIM	Águas de Lindóia		1						11
	Amparo						1		
	Conchal						1		
	Itapira						1		
	Mogi Guaçu			2	1			1	
	Mogi Mirim			1				1	
	Pedreira			1					
NORTE 1	São Paulo		2		1			3	
NORTE 2	São Paulo						1	1	
OSASCO	Osasco				1		1	2	
OURINHOS	Ourinhos					1			2
	Sta. Cruz Rio Pardo			1					
PINDAMONHANGABA	Campos do Jordão	1							7
	Pindamonhangaba	1	1		1			1	
	S. Bento Sapucaí				1				
	Tremembé		1						
PIRACICABA	Piracicaba		1	7	3	2	1		16
	São Pedro			1					
	Sta. Mª da Serra				1				

PIRAJU	Piraju			1					3
	Leme						1		
	Porto Ferreira				1				
PRES. PRUDENTE	Pres. Prudente		1	2	2			5	
REGISTRO	Registro						1	1	
RIBEIRÃO PRETO	Batatais			1					4
	Cravinhos			1					
	Ribeirão Preto						1	1	
SÃO JOÃO DA BOA VISTA	Casa Branca					1			6
	Mococa			1		1			
	S J Boa Vista			1		1			
	Vargem Gde do Sul					1			
S J CAMPOS	S J Campos		2	4			1	7	
S J RIO PRETO	S J Rio Preto	2		3				5	
S. ANASTÁCIO	Pres. Epitácio				1				2
	Pres. Venceslau			1					
S. ANDRÉ	S André	1	1	2	1			5	
S. BERNARDO	S. Bernardo		3	3		1			9
	S. Caetano Sul			1		1			

S. VICENTE	Peruibe				1				
	Praia Grande	1			1		1		7
	S. Vicente		2		1				
SANTOS	Cubatão				2			1	
	Guarujá							1	7
	Santos		1	1	1				
SÃO BERNARDO DO CAMPO	São Bernardo do Campo						1	1	
SÃO CARLOS	São Carlos			2				2	
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS	São José dos Campos						1	1	
SÃO ROQUE	Mairinque		1		1			2	
SOROCABA	Sorocaba		1	2	1	2	3	9	
SUL 1	São Paulo						1	1	
SUL 2	São Paulo				1		1	2	
SUL 3	São Paulo			1			1	2	
----	-----				-			-	-
SUMARÉ	Hortolândia	1			1			1	
	Paulínia						1		
	Sumaré		2			1		1	8
TAQUARITINGA	Taquaritinga				1			1	
TAUBATÉ	Caçapava			1					
	Taubaté		2	2					5
TUPÃ	Parapuã				1				
	Rancharia			1					2
VOTORANTIM	Pilar do Sul							1	
	Salto de Pirapora			1					
	Votorantim				1				3
VOTUPORANGA	Votuporanga			1				1	
Total Geral		16	53	112	58	32	12	56	339

ANEXO E – Resolução SE – 52 de 2 de outubro de 2014.

Resolução SE-52, de 2-10-2014 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do que dispõe a Lei Complementar 1.164, de 04-01-2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012, bem como o Decreto 59.354, de 15-07-2013, e considerando:

- a necessidade de se ampliarem as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, a crianças e jovens paulistas, em escolas estaduais do Programa Ensino Integral, cuja organização e funcionamento peculiares têm registrado relevante sucesso, atingindo metas e superando expectativas;

- a importância da expansão do Programa Ensino Integral que, iniciado no ensino médio, estendeu-se também ao ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, com implantação gradativa nas escolas da rede estadual, resolve:

Artigo 1º - As escolas que oferecem Ensino Fundamental e/ ou Ensino Médio e que aderiram ao Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164/2012, terão sua organização e funcionamento na conformidade das diretrizes estabelecidas na presente resolução.

Artigo 2º – O Programa Ensino Integral, tendo como objetivo precípuo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, contemplará, nessa formação, conhecimentos, habilidades e valores direcionados ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania.

Parágrafo único – Os conhecimentos, habilidades e valores, a que se refere o caput deste artigo, consubstanciam-se em respeito, tolerância, perseverança, protagonismo e espírito crítico, investigativo e pesquisador, a serem implementados, no Ensino Integral, mediante conteúdos, abordagens e métodos didáticos específicos e gestão pedagógica e administrativa próprias.

Artigo 3º - A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral dar-se-á:

I - nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – com observância aos seguintes eixos estruturais:

a) Carga Horária Discente - o conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do Currículo, incluídas as Atividades Complementares;

b) Carga Horária Multidisciplinar Docente - o conjunto de horas em atividades com alunos e de horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual, a serem cumpridas, em sua totalidade, no âmbito da escola do Programa Ensino Integral, com objetivo de promover a integração entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada e as Atividades Complementares;

c) Carga Horária de Gestão Especializada - o conjunto de horas que abrange:

c.1 - atividades de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da atuação pedagógica, bem como de assistência e apoio necessários, exercidas exclusivamente pelo Diretor de Escola e Vice-Diretor de Escola, conforme plano de ação previamente estabelecido;

c.2 - atividades pedagógicas exercidas pelos Professores Coordenadores, com o objetivo de promover a formação, o acompanhamento e a integração dos docentes que atuam nas disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada e dos que atuam nas Atividades Complementares;

d) Projeto de Vida - consistindo, inicialmente, de ações integrantes de um projeto de “Convivência” que, permeando todo o modelo pedagógico, se viabilizará pela implementação do exercício do protagonismo de vida do aluno, mediante programação articulada com os diferentes espaços e tempos escolares, da qual deverão participar todos os profissionais da escola, com objetivo de fornecer ao aluno condições de se aproximar, de forma cada vez mais autônoma, do seu Projeto de Vida, com ênfase:

d.1 – no Protagonismo Infantil, em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, vivenciados no âmbito da escola, na comunidade e/ou na vida social, participando de atividades desenvolvidas em reuniões de Líderes de Turma, em Assembleia, com apoio dos professores e dos gestores da escola;

d.2 – na Educação Emocional, em que as atividades programadas visam ao desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais do aluno, em estreita articulação com o desenvolvimento das habilidades cognitivas; e

d.3 – nas Diferentes Linguagens, em que o trabalho será desenvolvido por meio das quatro linguagens artísticas (teatro, música, dança e artes visuais) e pela cultura do movimento, com oferta semestral das diferentes modalidades, quando for o caso, e também pelo multiletramento;

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – além dos eixos de que tratam as alíneas “a”, “b” e “c” do inciso anterior, com observância também aos eixos estruturais a seguir relacionados:

a) Projeto de Vida - que consistirá de um documento elaborado pelo aluno, em que ele expressará metas e definirá prazos, objetivando identificar e desenvolver suas aptidões, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional, esta última em relação à sua escola;

b) Protagonismo Juvenil – processo pedagógico em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, que se vivenciem na escola, na comunidade e/ou na vida social;

c) Clubes Juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos próprios alunos, com apoio dos professores e dos gestores da escola; e

d) Tutoria – processo didático-pedagógico em que o aluno é acompanhado e orientado em seu Projeto de Vida, podendo, inclusive, nesse processo, lhe serem viabilizadas atividades de recuperação e/ou reforço de aprendizagem, quando necessário.

Parágrafo único – A gestão pedagógica e administrativa, de que trata este artigo, deverá, ainda, relativamente a todos os anos/séries do Programa Ensino Integral, ter enfoque determinante:

1 – na presença da família e no envolvimento da comunidade local, em que o estabelecimento e reforço do vínculo escola-família-comunidade visem à corresponsabilidade no processo educativo e na trajetória escolar do aluno;

2 – na excelência acadêmica, em que se atenda à necessidade de expandir e aprimorar a qualidade educacional para o crescente sucesso do processo de ensino e aprendizagem;

3 – no fortalecimento dos quatro pilares da Educação para o século XXI, em que se potencialize o compromisso com a educação integral, visando ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social do educando; e

4 – na Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - TDIC, em que se utilize a tecnologia como recurso para comunicação e interação com os pares, na expectativa de imprimir qualidade à maneira como a criança, o adolescente e o jovem se apropriam dela em seu processo de construção do conhecimento.

Artigo 4º – As escolas do Programa Ensino Integral utilizarão como instrumentos de gestão:

I – em todo o Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

a) o Plano de Ação – documento a ser elaborado coletivamente pelos gestores escolares e pelos docentes, sob a coordenação do Diretor de Escola, e que deverá conter: diagnóstico e definição de indicadores, de metas a serem alcançadas, de estratégias e de instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados; e

b) o Programa de Ação – documento a ser elaborado por toda a equipe escolar, contendo os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação e na conformidade do que for definido no Plano de Ação da escola, de que trata a alínea anterior;

II – apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

a) os Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores, para acesso dos alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, dos objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se façam necessárias; e

b) a Agenda Bimestral – documento de elaboração coletiva, pela administração central e regional, bem como pela escola, com indicação das datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e no Programa de Ação da equipe escolar.

Artigo 5º - A organização curricular, a ser adotada nas escolas do Programa Ensino Integral, sustentada pelos princípios integradores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada e interdisciplinar, fundamentar-se-á:

I - nos anos iniciais do Ensino Fundamental: na cultura, na ciência e nas habilidades sócio-emocionais, contemplando as diferentes linguagens artísticas, bem como a cultura do movimento, o multiletramento, a integração escola-comunidade e a tecnologia;

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando o protagonismo juvenil, a orientação educacional e a preparação acadêmica, com vistas à continuidade de estudos e/ou ao mundo do trabalho e à vida cidadã.

Artigo 6º - O currículo nas escolas do Programa Ensino Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares, específicas para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais/ Anos Finais e para o Ensino Médio do Programa, constantes, respectivamente, dos Anexos I e II que integram esta resolução.

Parágrafo único - As matrizes curriculares, a que se refere o caput deste artigo, serão implantadas em todas as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, compreendendo as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares.

Artigo 7º - Nas escolas do Programa Ensino Integral, o corpo discente será formado por crianças, adolescentes e jovens que, observados os critérios de acesso e permanência, estabelecidos nos instrumentos legais pertinentes, apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao ensino integral e atendam os seguintes requisitos:

I – para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: que, para ingresso no 1º ano, completem 6 anos até a data de 30 de junho do ano em curso, exceto no município de São Paulo, cuja data limite é 31 de março;

II – para os Anos Finais do Ensino Fundamental: que tenham concluído o 5º ano do Ensino Fundamental;

III – para o Ensino Médio: que tenham concluído o Ensino Fundamental.

Artigo 8º - O atendimento aos alunos, para matrícula em escola que tenha aderido ao Programa Ensino Integral, observará a seguinte ordem de prioridade:

I - alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer o ensino integral;

II – demais alunos, observadas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, estabelecidos na legislação pertinente.

Parágrafo único – Poderão ser aceitas transferências de alunos de outras unidades escolares durante o ano letivo, para qualquer ano/série do Ensino Fundamental e/ou Médio, desde que seja assegurada sua adaptação às especificidades da escola do Programa Ensino Integral.

Artigo 9º - A avaliação do desempenho dos alunos das escolas do Programa Ensino Integral, entendida como um processo resultante de observações realizadas rotineiramente, contemplará o discente num contexto de aprendizagem mais amplo, abrangente e globalizado, que estimulará a capacidade de pesquisa e planejamento, bem como o desenvolvimento de autonomia e competência, que caracterizam a formação de um cidadão crítico, investigativo, responsável e solidário.

Parágrafo único – Os componentes das matrizes curriculares, específicas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais/ Anos Finais e para o Ensino Médio, serão avaliados de forma diferenciada relativamente à Base Nacional Comum e à Parte Diversificada.

Artigo 10 - Na avaliação dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Língua Estrangeira Moderna, que integra a Parte Diversificada, nas matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão considerados os critérios e parâmetros estabelecidos na legislação pertinente.

Parágrafo único - Os resultados da avaliação, de que trata o caput deste artigo, à exceção da Língua Estrangeira Moderna, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrarão a definição da situação final do desempenho escolar do aluno, em termos de promoção/retenção, ao final de cada ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental ou ao término do ano letivo nas séries do Ensino Médio.

Artigo 11 – Os componentes curriculares da Parte Diversificada, excetuada a Língua Estrangeira Moderna, nas matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão avaliados na conformidade do que estabelece a presente resolução, observando-se que as notas atribuídas,

quando for o caso, não interferirão na definição da situação final do desempenho escolar do aluno, em termos de promoção/retenção.

§ 1º - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação das Atividades Complementares, que integram a Parte Diversificada, será bimestral e se processará, especificamente, na seguinte conformidade:

1 – nas Linguagens Artísticas e na Cultura do Movimento: com utilização de diferentes instrumentos, tais como: fichas para registro do desempenho do aluno, portfólios, observação rotineira pelo professor, entre outros, devendo os resultados obtidos decorrer de decisão consensual dos docentes envolvidos, com base em critérios de frequência e participação do aluno às atividades, e ser considerados na definição das notas bimestrais das disciplinas/áreas de conhecimento da Base Nacional Comum;

2 – na Orientação de Estudos: com utilização de ficha em que se expressem e registrem os avanços do aluno e, quando for o caso, também suas dificuldades, incluindo registros do processo de autoavaliação;

3 – na Educação Emocional: com parecer descritivo a ser elaborado ao final de cada bimestre, versando sobre as atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo fundamento na obtenção das competências e habilidades de aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender;

4 – nas Práticas Experimentais: mediante ficha de acompanhamento do aluno em que se registrem os avanços que alcançar nessas atividades e também nas disciplinas a elas relacionadas;

5 – na Assembleia, em reuniões de Líderes de Turma: mediante registros que expressem o desempenho do aluno nas atividades propostas, observado o desenvolvimento do seu protagonismo, bem como de sua autonomia e competência na resolução de problemas reais, vivenciados no âmbito da escola, na comunidade e/ou na vida social.

§ 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação dos componentes curriculares da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares, processar-se-á especificamente na seguinte conformidade:

1 – nas Disciplinas Eletivas, de duração e avaliação semestrais: com nota atribuída mediante a aplicação de critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento de atividades e pontualidade em sua entrega), bem como de assiduidade, de mudança de atitude, de domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação, devendo se utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: ficha para registro do desempenho do aluno, portfólios, observação rotineira pelo professor e uso de agenda, entre outros;

2 - na Prática de Ciências, do Ensino Médio: mediante análise do desempenho do aluno que será considerada na avaliação das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática bem como na definição da nota bimestral, em cada uma dessas disciplinas;

3 - na Práticas Experimentais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental: mediante análise do desempenho do aluno que será considerada na avaliação das disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas e de Matemática, bem como na definição da nota bimestral, em cada uma dessas disciplinas;

4 – na Orientação de Estudos: com utilização de ficha em que se expressem e registrem os avanços do aluno e, se for o caso, também suas dificuldades, incluindo registros do processo de autoavaliação;

5 – no Projeto de Vida, do Ensino Médio, e no Projeto de Vida: Valores para a Vida Cidadã e Protagonismo Juvenil, dos Anos Finais do Ensino Fundamental: mediante parecer

descritivo a ser elaborado ao final de cada semestre, versando sobre atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo como base a obtenção das competências relativas aos quatro pilares da educação;

6 – na Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho, do Ensino Médio: por meio de observação pelo professor, por autoavaliação do aluno e por avaliação em grupo, com registros em portfólios, fichas de observação e outras formas de registro que se julguem adequadas.

§ 3º - Os componentes curriculares que integram as Atividades Complementares, em todos os anos/séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão avaliados sem atribuição de notas, apenas com base na frequência e participação do aluno às atividades programadas, devendo a frequência ser considerada nos termos da legislação pertinente.

§ 4º - O desempenho escolar nas Atividades Complementares, registrado mediante seus respectivos instrumentos, será considerado na análise global de cada aluno, a se realizar pelo Conselho de Classe.

§ 5º - Para fins de promoção ou de retenção, ao final de cada ciclo do Ensino Fundamental e de cada série do Ensino Médio, com relação à avaliação dos componentes curriculares de que trata este artigo, será considerada apenas a frequência do aluno.

Artigo 12 – Para alunos do Ensino Médio, promovidos em regime de progressão parcial, com pendência em até 3 (três) disciplinas, a escola deverá organizar diferentes práticas e atividades para desenvolver as competências, habilidades e conteúdos referentes à(s) disciplina(s) pendente(s), tais como: trabalhos de pesquisa, trabalhos em grupo, atividades interdisciplinares e outras atividades que se julguem adequadas e suficientes para sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Parágrafo único - As atividades, a que se refere este artigo, serão realizadas durante o período regular de aulas.

Artigo 13 - A carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas das escolas do Programa Ensino Integral incluirá jornada diária de até:

I – 9 (nove) horas e 30 (trinta) minutos, para os alunos do Ensino Médio; e

II - 8 (oito) horas e 40 (quarenta) minutos, para os alunos do Ensino Fundamental.
Parágrafo único – O intervalo para o almoço será de, no mínimo, 1 hora e, no máximo, 1 hora e 30 minutos, havendo dois intervalos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde, sendo:

1 – de 20 (vinte) minutos cada, para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e

2 – de 15 (quinze) minutos cada, para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Artigo 14 - A carga horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas escolas do Programa Ensino Integral, será de 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais, constituída de carga horária multidisciplinar docente ou de carga horária de gestão especializada, conforme especifica o disposto no artigo 2º desta resolução.

Parágrafo único - A carga horária do docente nas escolas do Programa Ensino Integral, respeitados o respectivo campo de atuação e as habilitações/qualificações que possua, compreenderá obrigatoriamente disciplinas da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares.

Artigo 15 - As horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, que compõem a carga horária total do professor, deverão ser cumpridas, em sua totalidade, no âmbito da escola do Programa Ensino Integral.

Parágrafo único – As horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPCs deverão ser cumpridas na conformidade dos horários e dias pré-estabelecidos pela equipe gestora da escola do Programa Ensino Integral, garantindo-se que, pelo menos, 2 (duas) dessas horas sejam consecutivas.

Artigo 16 - Caberá à equipe gestora definir o horário de funcionamento da escola do Programa Ensino Integral, observadas as cargas horárias estabelecidas nesta resolução e de acordo com as peculiaridades locais.

Parágrafo único - O Calendário Escolar da escola do Programa Ensino Integral observará o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e o cumprimento da totalidade da carga horária de estudos e atividades pedagógicas definidas neste Programa.

Artigo 17 – As Coordenadorias de Gestão da Educação Básica – CGEB e de Gestão de Recursos Humanos – CGRH poderão baixar instruções que se façam necessárias ao cumprimento da presente resolução.

Artigo 18 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 49, de 19.7.2013.

Notas:

Lei Complementar nº 1.164/12;

Lei Complementar nº 1.191/12;

Decreto nº 59.354/13;

Revoga Res. SE nº 19/13.

Alterada pela Resolução SE nº 6/2015

Alterada pela Resolução SE 68, de 12-12-2019

Alterada pela Resolução SE s/nº, de 23-1-2020

ANEXO I
MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Subanexo 1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012						
DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	
	1º	2º	3º	4º	5º	
	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	10	10	10	10	10
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	8	8	8	8	8
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	25	25	25	25	25

PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	3	3	3	3
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
	Educação Emocional	1	1	1	1	1
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Práticas Experimentais	2	2	2	2	2
	Assembleia	1	1	1	1	1
Total da Parte Diversificada		13	13	13	13	13
Total Geral		38	38	38	38	38

Subanexo 2
Anos Finais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012						
DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária	
	6º	7º	8º	9º		
	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS		
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
	Arte	2	2	2	2	320
	Educação Física	2	2	2	2	320
	Matemática	6	6	6	5	920
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
	História	4	4	4	4	640
	Geografia	4	4	4	4	640
	Ensino Religioso *	0	0	0	1	40
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	2	320
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320
	Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
	Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
	Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
	Projeto de Vida: valores para a vida cidadã	2	2	2	2	320
Total da Parte Diversificada		11	11	11	11	1.760
Total Geral		39	39	39	39	6.240

(*) Caso não haja demanda para Ensino

Religioso, acrescentar uma aula para Matemática

Matriz Curricular do Ensino Médio

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.						
DISCIPLINAS COMPONENTE	série	série	série	Carga horária		
	AULAS	AULAS	AULAS	AULAS		
BASE NACIONAL COMUM						
Língua Portuguesa	5	5	6	640		
Arte	2	2	2	240		
Educação Física	2	2	2	240		
Matemática	5	5	6	640		
Química	2	3	2	280		
Física	3	2	2	280		
Biologia	2	2	3	280		
História	2	2	2	240		
Geografia	2	2	2	240		
Filosofia	2	2	2	240		
Sociologia	2	2	2	240		
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	29	29	31	3.560		
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
		Mundo do Trabalho	0	0	2	80
Total da Parte Diversificada	14	14	12	1.600		
Total Geral	43	43	43	5.160		

ANEXO F – Programa de Ação

PROGRAMA DE AÇÃO		
Escola		
NOME:		
FUNÇÃO:	Diretor:	
	Vice-Diretor:	
	PCA da respectiva área:	
	PCG:	
VIGÊNCIA:	ÚLTIMA REVISÃO: __/__/2017	
1- RELATO SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE EM QUE ESTÁ INSERIDA		
2- RELATO INDIVIDUAL SOBRE O EXERCÍCIO DA SUA FUNÇÃO		
3 - PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO		
4 - ALINHAMENTOS ENTRE ATRIBUIÇÕES		
5 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA DESEMPENHAR AS ATRIBUIÇÕES		
PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	Descrever as competências a serem desenvolvidas por premissa
PROTAGONISMO	1. PROTAGONISMO:	
FORMAÇÃO CONTINUADA	2. DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO:	
	3. DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO:	
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	4. COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E <u>RESULTADO</u> :	
CORRESPONSABILIDADE	5. RELACIONAMENTO E <u>CORRESPONSABILIDADE</u> :	
REPLICABILIDADE	6. SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE:	
	7. DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO:	
6 – Prioridades, Causas, Resultado Esperado e Descrição da Atividade na Função e Premissas.		
IDESP da escola 2016: -		Meta simulada do IDESP da Escola para 2017: 3.08

PRIORIDADES DA ESCOLA	CAUSAS	RESULTADO ESPERADO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE NA FUNÇÃO
7- Ações -			
	ASPECTOS		SUA AÇÃO
PROTAGONISMO	Protagonismo	Respeito à individualidade	
		Promoção do Protagonismo Juvenil	
		Protagonismo Sênior	
FORMAÇÃO CONTINUADA	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do Conhecimento	
		Didática	
		Contextualização	
		Formação contínua	
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Devolutivas	
		Disposição para mudança	
		Planejamento	
		Execução	
CORRESPONSABILIDADE	Relacionamento e Corresponsabilidade	Relacionamento e Colaboração	
		Corresponsabilidade	
REPLICABILIDADE	Solução e Criatividade	Visão crítica	
		Foco em solução	
		Criatividade	
	Difusão e Multiplicação	Registro de boas práticas	
		Difusão	
	Multiplicação		
DIRETOR DE ESCOLA:		SUPERVISOR DE ENSINO:	DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO (no caso do Diretor):
DATA DA ELABORAÇÃO:		DATA DA REVISÃO: anotar todas as datas em que foram feitas as revisões do Programa de Ação.	

ANEXO G – Plano individual de aprimoramento e formação

- Plano Individual de Aprimoramento e Formação - - Diagnóstico -

Nome:	
Função/disciplina:	
Nome do gestor/responsável	
Função do responsável:	Data:

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Competência	Pontuação	Indique a competência a ser desenvolvida
1. Protagonismo		
2. Domínio do Conhecimento e Contextualização		
3. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo		
4. Comprometimento com o processo e resultado		
5. Relacionamento e Corresponsabilidade		
6. Solução e Criatividade		
7. Difusão e Multiplicação		

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Programa de Ação	% de cumprimento	Pontuação (1 a 4)
Cumprimento do Programa de Ação (Geral) - % de ações planejadas (nº ações cumpridas/nº ações planejadas)		
Cumprimento do Programa de Ação por Premissa (quando houver):		
Protagonismo		
Formação contínua		
Excelência em gestão		
Corresponsabilidade		
Replicabilidade		
2. Assiduidade	Nº de ausências	
Quantidade de dias ausentes		

Comentários gerais:

COMPETÊNCIA	ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE Indicar apoiadores (se houver)	Período (Início - Fim)	OBJETIVOS ESPERADOS

Nome do profissional:	Assinatura:
Gestor imediato:	Assinatura:
Assinatura do diretor:	Data: