UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VIVIANE CRISTINA DIAS

OS DOCENTES E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL:
Estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP

CAMPINAS
2017

VIVIANE CRISTINA DIAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS DOCENTES E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL:
Estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DEFENDIDA PELA ALUNA VIVIANE CRISTINA DIAS, E ORIENTADA PELO PROF. DR. NEWTON ANTONIO PACIULLI BRYAN.

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

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

D543d Dias, Viviane Cristina, 1991-
Os docentes e o planejamento educacional: estudo de caso sobre o "Programa São Paulo faz Escola" em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP / Viviane Cristina Dias. – Campinas, SP: [s.n.], 2017.

Orientador: Newton Antonio Paciulli Bryan.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Planejamento educacional. 2. Trabalho pedagógico. 3. Autonomia docente. 4. Currículo. I. Bryan, Newton Antonio Paciulli,1947-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teachers and educational planning : case study about "São Paulo faz Escola" Program in three state public schools in Votorantim-SP
Palavras-chave em inglês:
Educational planning
Pedagogical work
Teacher autonomy
Curriculum
Área de concentração: Educação
Titulação: Mestra em Educação
Banca examinadora:
Newton Antonio Paciulli Bryan [Orientador]
Adriana Missae Momma Bardela
Lindabel Delgado Cardoso
Data de defesa: 21-03-2017
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS DOCENTES E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL:
Estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP

Autora: Viviane Cristina Dias

Comissão Julgadora:
Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan
Prof.ª Dr.ª Adriana Missae Momma Bardela
Prof.ª Dr.ª Lindabel Delgado Cardoso

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedico este trabalho aos meus pais, Wanda e Laércio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador Professor Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan pela oportunidade de realizar o curso de mestrado e por aceitar orientar-me nesta temática;

Aos meus familiares, pela paciência, compreensão e apoio durante a realização deste trabalho, em especial à minha mãe, Wanda Aparecida Ferreira da Silva Dias, e ao meu pai, Laércio Carlos Dias;

Aos meus amigos pelo auxílio e paciência com o meu trabalho, em especial, a Mayara de Melo pela revisão do texto;

Às escolas estaduais nas quais realizei a pesquisa e a todos os seus funcionários pelo espaço disponibilizado e pelo ótimo tratamento que recebi;

Aos professores com quem estudei nas disciplinas do mestrado por terem contribuído imensamente com minha formação acadêmica, e, em especial, as professoras Sandra Fernandes Leite, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis, Adriana Missae Momma-Bardela e Lindabel Delgado Cardoso;

À escola em que trabalho atualmente, com jornada reduzida, por todo o aprendizado e ajuda para conciliar as atividades do mestrado com a grade horária de trabalho;

Aos jovens, crianças e colegas professores com quem pude trabalhar na rede estadual pública de ensino e no Cursinho Educação e Cidadania (UFSCar *campus* Sorocaba), pelo enorme aprendizado profissional e pessoal que eles me proporcionaram;

À CAPES, pela bolsa concedida para a realização do mestrado (Período de maio de 2015 à abril de 2017).

RESUMO

O Estado de São Paulo possui a maior rede de ensino público estadual de todo o país, e registrou, em 2015, mais de 1 milhão de crianças e jovens matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo do pressuposto de que o planejamento é fundamental para a organização, reflexão e transformação da prática educativa, este trabalho problematiza como as políticas públicas educacionais paulistas tem se relacionado com a autonomia docente no processo de planejamento. Para tal, foi dado destaque ao Programa São Paulo faz Escola, que tem sido responsável pela disponibilização de um currículo básico e de material de apoio para toda a rede estadual de ensino público paulista desde 2008. Utilizando a metodologia do estudo de caso, esta pesquisa foi desenvolvida no munícipio de Votorantim-SP, através da realização da análise documental das principais políticas educacionais e de entrevistas semiestruturadas com os diferentes atores escolares. Os dados foram coletados em três escolas, sendo uma pertencente ao Programa de Ensino Integral, uma em situação de vulnerabilidade e uma de alto IDESP. As análises construídas permitiram inferir que: o discurso de flexibilidade e de autonomia tem contribuído com uma desresponsabilização do Estado e responsabilização dos docentes; a divisão dos docentes em categorias tem fragilizado a luta por melhorias nas condições de trabalho dos professores; os docentes não têm participado significativamente do processo de construção das políticas educacionais estaduais; e que as condições estruturais da rede de ensino paulista tem dificultado o desenvolvimento crítico do processo de planejamento docente.

Palavras-chave: Planejamento educacional; Trabalho pedagógico; Autonomia docente; Currículo.

ABSTRACT

The State of São Paulo has the largest state public education network in the country, and in 2015 registered more than 1 million children enrolled in the final years of Elementary School. Based on the assumption that planning is fundamental for the organization, reflection and transformation of educational practice, this work problematizes how public education policies in São Paulo have been related to teacher autonomy in the planning process. To this end, the "São Paulo faz Escola" Program was highlighted, which has been responsible for providing a basic curriculum and support material for the entire state public education system in São Paulo since 2008. Using the case study methodology, this research was developed in the city of Votorantim-SP, through documentary analysis of the main educational policies and semi-structured interviews with the different school actors. Data were collected in three schools, one belonging to the Integral Education Program, one in a situation of vulnerability and one of high IDESP. The analyzes allowed us to infer that: the discourse of flexibility and autonomy has contributed to a lack of accountability of the State and the accountability of teachers; the division of teachers into categories has weakened the struggle for improvements in teachers' working conditions; teachers have not participated significantly in the process of building state education policies; and that the structural conditions of the teaching network in São Paulo have hampered the critical development of the teaching planning process.

Keywords: Educational plannig; pedagogical work; teacher autonomy; curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Esquema sobre o conceito de planejamento.....31
Figura 02. Esquema da posição do planejador real frente aos problemas sociais. 38
Figura 03. Esquema dos níveis de planejamento.....39
Figura 04. Esquema sobre o processo político. 42
Figura 05. Esquema dos diferentes conceitos de autonomia. 58
Figura 06. Gráfico comparativo do IDEB referente ao 9º ano da rede estadual em 2015.....65
Figura 07. Linha do Tempo da Ditadura Militar, destacando os governos brasileiros e paulistas. 68
Figura 08. Linha do tempo com os governantes da presidência do Brasil e do estado de São Paulo de 1985 a 2006. 76
Figura 09. Gráfico de flutuação da porcentagem de verba recebida pela SEE-SP de 1979 a 2006. 89
Figura 10. Ilustração das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Em destaque a DE de Votorantim.....92
Figura 11. Gráfico de flutuação da porcentagem de verba recebida pela SEE-SP de 2007 a 2015. 121
Figura 12. Gráfico de flutuação da porcentagem de verba recebida pela SEE-SP de 2007 a 2015 proveniente do Tesouro Estadual. 121
Figura 13. Imagem do Jornal do Aluno. 126
Figura 14. Fotografia de um quadro de desenvolvimento de Situação de Aprendizagem presente no Caderno do Professor. 128
Figura 15. Imagem da página do Programa São Paulo Faz Escola no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 129
Figura 16. Esquema dos projetos desenvolvidos pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini para órgãos públicos. Em negrito, o Programa São Paulo faz Escola. 130
Figura 17. Gráfico de recebimento de recursos pela FCAV pelo governo estadual e em destaque pela SEE-SP.....132
Figura 18. Evolução do IDESP para os anos finais do EF. 134
Figura 19. Infográfico dos 5 pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo. 149
Figura 20. Linha do Tempo do processo de Reorganização Escolar da SEE-SP de 2015. 154
Figura 21. Gráfico do total de cursos ofertados por ano pela EFAP. 158
Figura 22. Tabela antiga (esquerda) e nova (direita) de ATPCs e ATPLs a serem cumpridos de acordo com a jornada de trabalho do professor. 183

Figura 23. Folheto informativo do SARESP edição 2014.....188
Figura 24. Gráfico da evolução da verba anual por aluno recebida pelas instituições de ensino analisadas.....198
Figura 25: Organograma dos componentes principais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo após a reorganização em 2011, ocasionada pelo Decreto nº 57.141. Esta imagem foi construída neste trabalho a partir dos dados do decreto citado anteriormente. 233

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Principais modelos de planejamento. Fonte: Construído pela autora com base nos trabalhos de Carlos Matus (1991; 1993) e Inés Aguerrondo (2007; 2014). 35

Tabela 02. Levantamento dos Programas propostos para a SEE-SP no Plano Plurianual (2000 – 2003). Fonte: Informações retiradas da lei nº 10.694, de 08 de dezembro de 2000. Disponível no site http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2000/lei-10694-08.12.2000.html, acesso em 24 de out. 2016. 83

Tabela 03. Mudanças no orçamento destinado à SEE-SP em relação a receita total do estado (1979-2006). Fonte: Construída pela autora com base nos dados que constam nas leis de Orçamento-Programa disponibilizadas no site oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (acesso em 28 out. 2016). 89

Tabela 04. Programas Educacionais citados no Plano Plurianual do Governo federal referente ao período de 2008 a 2011. Fonte: *site* oficial do Palácio do Planalto. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/c civil_03/_ato2007-2010/2008/lei/anexos/ANL11653-08-1.pdf > Acesso em 08 mai. 2016. 107

Tabela 05. Relação dos temas de cada uma das 20 metas do PNE para o decênio 2014-2024. Fonte: Construído pela autora com base na lei nº 13.005/14. 108

Tabela 06. Metas propostas para serem atingidas pela Secretaria da Educação até 2010. Fonte: Elaborado pela autora a partir das metas disponibilizadas pelo Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Suplemento, v. 118, n.40, de 1º de março de 2008, p. 15 (SÃO PAULO, 2008-b). 110

Tabela 07. Ações propostas pela Secretaria da Educação para atingir as metas até 2010. Fonte: Elaborado pela autora a partir do Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Suplemento, v. 118, n.40, de 1º de março de 2008, p. 15-17 (SÃO PAULO, 2008-b). 110

Tabela 08. Programas apresentados no plano plurianual do estado de São Paulo 2012-2015 para a SEE-SP. Fonte: Construído pela autora através de recortes no volume II do Plano plurianual disponível em: < http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/planejamento_orcamento/ppa/PPA20122015/PPA_2012-2015_vol-II.pdf > acesso em 12 mai. 2016. 117

Tabela 09. Mudanças no orçamento destinado a SEE-SP em relação a receita total do estado (2007-2015). Fonte: Construído pela autora com base nos dados que constam nas leis Orçamento-Programa disponibilizadas no site oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (acesso em 16 nov. 2016). 121

Tabela 10. Categorias dos professores da rede pública estadual de São Paulo. Fonte: Construído pela autora através de consulta a Cartilha da Vida Funcional – 2014, Lei complementar nº 1.010/07, Lei Complementar nº 1.093/09 e Lei nº 500/74. 143
Tabela 11. Resumo de cursos ofertados pela EFAP de 2010 a 2015. Fonte: Construído pela autora com base nas informações disponibilizadas no site <www.escoladeformacao.sp.gov.br>, acesso em 11 dez. 2016. 159
Tabela 12. Relação de Dimensões Escolares a serem debatidas no Dia D. Fonte: Construído pela autora com base no Tutorial do Plano de Ação Participativo nas escolas (SÃO PAULO, 2012-d). 181

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Análise das propostas do governo de João Figueiredo para a área educacional. Fonte: Construído pela autora.....69
Quadro 02. Origem da APEOESP. Fonte: Criado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo *site* oficial da APEOESP, acesso em outubro de 2016.....70
Quadro 03. Estatuto do magistério de 1978. Fonte: Construído pela autora.....73
Quadro 04. Resumo dos acontecimentos do governo de José Sarney na área educacional. Fonte: Construído pela autora.....76
Quadro 05. Transição Fernando Collor e Itamar Franco e seus impactos na área educacional. Fonte: Construído pela autora.....79
Quadro 06. Educação no governo federal de Fernando Henrique Cardoso. Fonte: Construído pela autora.....80
Quadro 07. A educação no governo Lula. Fonte: Construído pela autora. 84
Quadro 08. Quadro explicativo do Programa Escola de Tempo Integral. Fonte: Construído pela autora a partir de dados disponíveis no *site* oficial da SEE-SP.....96
Quadro 09. Quadro explicativo do Programa de Ensino Integral. Fonte: Construído pela autora a partir de dados disponíveis no *site* oficial da SEE-SP.....97
Quadro 10. Quadro analítico do PNE 2014-2024 em relação à autonomia docente. Fonte: Construído pela autora com base na Lei que instituiu o PNE 2014-2024 e sua comparação com diferentes autores.....108
Quadro 11. Currículo dos profissionais que atuaram na concepção do Programa São Paulo faz Escola. Fonte: Construído pela autora.....123

LISTA DE SIGLAS

AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo

ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional

AEITA – Associação do Engenheiros do Instituto Tecnológico de Aeronáutica

AI – Atos Institucionais

ALE – Adicional por Local de Exercício

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

APEOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APM – Associação de Pais e Mestres

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPCA – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área

ATPCG – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral

ATPL – Aula de Trabalho Pedagógico Livre

ATS – Adicional por Tempo de Serviço

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CA – Caderno do Aluno

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CB – Ciclo Básico

CBE – Conferência Brasileira de Educação

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEDAC – Conselho da Comunidade Educativa

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEL – Centro de Estudo de Línguas

CENP – Centro de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CESP – Companhia Energética de São Paulo

CEUNSP – Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação

COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo

Copasa – Companhia de Saneamento de Minas Gerais

CP – Caderno do Professor

CPC – Centro Popular de Cultura

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de história contemporânea do Brasil

CPU – Comissão Pró-entidade Única

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DE – Diretoria de Ensino

DOESP – Diário Oficia do Estado de São Paulo

DOU – Diário Oficial da União

DOPS – Departamento de Ordem Política e Social

DST/AIDS – Doença Sexualmente Transmissível/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

EAD – Educação à Distância

EBRAP – Escola Brasileira de Professores

EC – Ementa Constitucional

ECSP – Educação Compromisso de São Paulo

EEPG – Escola Estadual de Ensino de Primeiro Grau

EF – Ensino Fundamental

EFAP – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza”

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EN – Escola Normal

ETI – Escola de Tempo Integral

EUA – Estados Unidos da América

EVESP – Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo

FACENS – Faculdade de Engenharia de Sorocaba

FADI – Faculdade de Direito de Sorocaba

FAO – Organização da Agricultura e Comida

FCAV – Fundação Carlos Alberto Vanzolini

FDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação

FEG – Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá

FEFISO – Faculdade de Educação Física de Sorocaba

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento do Estudante de Ensino Superior

Fipe – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FLACSO – Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais

FLE – Fundação para o Livro Escolar

FMI – Fundo Monetário Internacional

Funasa – Fundação Nacional da Saúde

Fundap – Fundação de Desenvolvimento Administrativo

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GC – Gerência Científica

GDPI – Gratificação de Dedicação Plena e Integral

GM – Guerra Mundial

GTN – Gratificação por Trabalho Noturno

HTPC – horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPL – Horário de Trabalho Pedagógico Livre

IAMSPE – Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e prestação de Serviços

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IE – Instituto de Economia

IESP –Instituto de Economia do Setor Público

IMAPES – Instituto Manchester Paulista de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS – Instituto Nacional de Serviço Social

ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica

ITAM – Instituto Tecnológico Autônomo do México

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

NG – Novo Gerencialismo

OCDE – Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OP – Oficina Pedagógica

OT – Orientação Técnica

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAD – Plano de Aceleração do Desenvolvimento

PAP – Plano de Ação Participativo

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCA – Professor Coordenador de Área

PCG – Professor Coordenador Geral

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PCOP – Professor Coordenadores de Oficinas Pedagógicas

PD – Planejamento Docente

PDCA – Plan/Do/Cleck/Act (Planejar, fazer, checar e agir)

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento Econômico

PE – Planejamento Educacional

PED – Programa Estratégico de Desenvolvimento

PEE – Plano Estadual de Educação

PEI – Programa de Ensino Integral

PES – Planejamento Estratégico Situacional

PFL – Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PM – Polícia Militar

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMEC – Professor Mediador Escolar e Comunitário

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PPA – Plano Plurianual

PPP – Projeto Político Pedagógico

PQE – Programa de Qualidade da Escola

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro

PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

QAE – Quadro de Apoio Escolar

QSE – Quadro da Secretaria de Educação

RDPI – Regime de Dedicação Plena e Integral

RI – Requerimento de Informação

RPPS – Regime Próprio de Previdência Social

SA - Situação de Aprendizagem

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

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

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SP – Estado de São Paulo

SPFE – São Paulo Faz Escola

SPPrev – São Paulo Previdência

SQC – Subquadro de Cargos Públicos

SQF – Subquadro de Funções-Atividades

TCH – Teoria do Capital Humano

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UE – Unidade Escolar

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto

UNE – União Nacional dos Estudantes

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UNIP – Universidade Paulista

UNISO – Universidade de Sorocaba

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO....23
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA....25
1.2 METODOLOGIA....26
2 MARCOS REFERENCIAIS TEÓRICOS....29
2.1 PLANEJAMENTO....29
2.1.1 HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO FORMAL NO ÂMBITO SOCIAL....32
2.1.2 CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO....36
2.1.3 A FUNÇÃO DO PLANO NO PLANEJAMENTO....37
2.1.4 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E DOCENTE....38
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS....40
2.2.1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA E O CICLO DE POLÍTICAS....41
2.2.2 CONCEPÇÕES DE ESTADO....43
2.2.3 A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO....45
2.2.4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS....47
2.3 O TRABALHO E AUTONOMIA DOCENTE....49
2.3.1 TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA....50
2.3.2 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE....52
2.3.3 AUTONOMIA DOCENTE....55
2.3.3.1 CONCEPÇÕES DE AUTONOMIA....57
2.3.3.2 RISCOS À AUTONOMIA: A PROLETARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE....62
2.4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS....63
3 EVOLUÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO PAULISTA....65
3.1 GOVERNOS PAULISTAS E SUAS AÇÕES SOBRE A ESFERA EDUCACIONAL....66
3.1.1 A EDUCAÇÃO NO FIM DA DITADURA MILITAR (1979-1985)....66
3.1.1.1 EDUCAÇÃO NO GOVERNO PAULO MALUF (1979 – 1982)....69
3.1.1.2 EDUCAÇÃO NO GOVERNO DE JOSÉ MARIA MARIN (1982 – 1983)....71
3.1.1.3 EDUCAÇÃO NO GOVERNO FRANCO MONTORO (1983-1987)....71
3.1.2 A EDUCAÇÃO NA NOVA REPÚBLICA OU TERCEIRA REPÚBLICA (1986 – 2006)....74
3.1.2.1 EDUCAÇÃO NO GOVERNO DE ORESTES QUÉRCIA (1987 – 1991)....76
3.1.2.2 EDUCAÇÃO NO GOVERNO DE LUIZ ANTÔNIO FLEURY FILHO (1991 – 1994)....78

2.1.2.3 EDUCAÇÃO NO GOVERNO DE MÁRIO COVAS (1995 – 2001) 80
2.1.2.4 EDUCAÇÃO NO GOVERNO DE GERALDO ALCKMIN (2001 – 2006) 84
3.2 MARCAS DO PASSADO NA ATUALIDADE E REFLEXÕES 87
4 PLANEJAMENTO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL PAULISTA (2007-2015) 91
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO 92
4.1.1 CARACTERIZAÇÃO ESCOLA A (PEI) 94
4.1.2 CARACTERIZAÇÃO ESCOLA B (BAIXO IDESP) 99
4.1.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA C (ALTO IDESP) 102
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 2007-2015 104
4.2.1 CONTEXTO NACIONAL 104
4.2.2 CONTEXTO PAULISTA 109
4.2.3 O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA 122
4.2.3.1 MAS, QUEM FOI RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA SPFE? 129
4.2.3.2 O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA NO “CHÃO DA ESCOLA” 132
4.2.4 CADA CATEGORIA NO SEU GALHO 142
4.2.4.1 O SURGIMENTO DA FISSURA 142
4.2.4.2 AS CATEGORIAS NO “CHÃO DA ESCOLA” 145
4.2.5 PROGRAMA EDUCAÇÃO – COMPROMISSO DE SÃO PAULO 149
4.2.6 REORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS 152
4.2.7 O SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR E O PROFESSOR MEDIADOR 155
4.2.8 A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA EFAP 158
4.3 PLANEJAMENTO DOCENTE EM FOCO 163
4.3.1 O PLANEJAMENTO NA LEGISLAÇÃO 163
4.3.2 O PLANEJAMENTO VISTO DE DENTRO DA UNIDADE ESCOLAR 165
4.3.2.1 AS FUNÇÕES DOS PROFESSORES 165
4.3.2.2 SABERES NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO 167
4.3.2.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO PLANEJAMENTO DAS AULAS 169
4.3.2.4 A CONSTRUÇÃO DOS PLANOS ESCOLARES 172
4.3.2.5 AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO E LIVRE (ATPC E ATPL) 182
4.3.2.6 O SARESP SEGUNDO OS PROFESSORES 187
4.3.2.7 A FUNÇÃO DO IDESP DENTRO DA ESCOLA 191
4.4 APROFUNDAMENTOS E CONSIDERAÇÕES 193
5 CONSIDERAÇÕES, ANÁLISES E PROPOSIÇÕES 201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 214
APÊNDICE 1 229
APÊNDICE 2 230
APÊNDICE 3 232
APÊNDICE 4 233

1 INTRODUÇÃO

O Estado de São Paulo (SP), de acordo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2015, apresenta a maior rede de ensino estadual de todo o país. Com cerca de 25% de todas as matrículas estaduais para os anos finais do Ensino Fundamental (EF), essa unidade da federação ainda comporta cerca de 22% de todo o ensino na modalidade integral desenvolvida no país (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. 2017). Contudo, como tem sido planejado o ensino para esses educandos[1]? Qual seria o papel dos docentes nesse processo?

Especificamente na rede pública paulista, a "habilidade" de planejar tem sido enaltecida como uma das dimensões principais da formação profissional dos professores. O que se evidencia com a sua inclusão no novo Plano Estadual de Educação (PEE)[2], construído a partir da mobilização de educadores e da sociedade civil (SÃO PAULO, 2016). Contudo, o que caberia ao professor planejar?

Ao adentrar em uma sala de aula, o docente se relaciona com uma realidade complexa, repleta de peculiaridades oriundas da comunidade escolar e da própria estrutura da rede de ensino. Desta forma, o educador, para se preparar previamente para desenvolver seu trabalho com uma turma específica, começa a organizar sua prática em um processo denominado Planejamento Docente (PD) (ALVES; ARAUJO, 2009; TARDIF; LESSARD, 2014).

No entanto, o PD não se esgota na escolha de conteúdo, recursos e ferramentas que serão utilizados, muito menos na simples determinação de formas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ele pode, sobretudo, configurar-se como um processo importante de reflexão crítica e contínua (ALVES; ARAUJO, 2009), permitindo tanto uma aproximação cada vez maior entre a realidade e aquilo que foi planejado, como também uma oportunidade de transformar a prática e as concepções que a orientam (FREIRE, 2011-a). Apontando novos caminhos e olhares a partir de situações concretas, o planejamento oportuniza também a análise do trabalho do professor, da educação e da escola pública, bem como da própria estrutura e funcionamento da rede de ensino.

Pressupondo o compromisso da educação com o desenvolvimento humano e emancipação do homem (conforme proposto pelos trabalhos do educador Paulo Freire[3]), o PD

[1] De acordo com o Censo Escolar de 2015, a rede estadual paulista teve 1,3 milhão de matriculados nos anos finais do EF (INEP, 2017).
[2] O novo PEE de São Paulo, com vigência de 2016 a 2026, foi instituído pela lei nº 16.279 em 2016.
[3] Paulo Freire (1921-1997) foi um educador de renome internacional. Ele desenvolveu os fundamentos da pedagogia crítico-libertadora, na qual a educação é uma ferramenta para a superação das desigualdades.

tem o potencial de propiciar situações e meios para que os envolvidos na prática educativa (educandos e educadores) se emancipem. No entanto, para que esta proposta se torne viável, faz-se necessário que o educador tenha espaço para exercer sua autonomia. Caso contrário, o planejamento se configuraria apenas como um instrumento mecânico ou uma mera formalidade (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008).

A autonomia docente é entendida neste trabalho como um fator que excede a liberdade do professor sobre o planejamento pedagógico e execução de suas práticas educativas, ultrapassando a responsabilidade que o professor toma para si sobre o processo de ensino-aprendizagem e atingindo o caráter de trabalho coletivo. Nesta perspectiva, o diálogo entre os docentes e destes com a comunidade escolar deteria o potencial de transformar a realidade educacional, pois viabilizaria tanto o desvelamento das contradições e desigualdades sociais, quanto a participação efetiva e crítica. Desta forma, não se limitaria a ação docente à execução de tarefas de cunho pedagógico, mas a incluiria no processo de tomada de decisões sobre o funcionamento do sistema educacional no qual atuam (GIROUX, 1997; CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Contudo, apesar da liberdade docente na escolha, adoção e prática pedagógica e da participação serem estipuladas por lei (BRASIL, 1996; BRASIL, 2014), muitas vezes elas se limitam ao ambiente escolar, não garantindo a participação docente em outros processos decisórios.

Considerando que o PD não é um elemento isolado e desconectado da realidade, admite-se que ele seria influenciado, não somente pelos diferentes saberes e características dos docentes, mas por um contexto social, econômico, político e histórico mais amplo. Nesta concepção, as políticas públicas educacionais, em especial as curriculares, delineariam o trabalho dos professores dentro da escola e consequentemente teriam implicações significativas, tanto sobre os processos de planejamento por eles organizados, como também na autonomia docente.

Neste sentido, algumas propostas curriculares influenciariam no trabalho docente, como, por exemplo, o caso do Programa São Paulo Faz Escola (SPFE). Construído em 2007 e implementado a partir de 2008, o Programa SPFE é responsável pela introdução do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e de um "material de apoio" à prática docente, intitulado Caderno do Professor e do Aluno, na rede de ensino público estadual paulista. Mas, de que maneira esta e outras políticas públicas educacionais se relacionam com o processo de planejamento dos professores? Na rede estadual de ensino público paulista, teriam os professores a oportunidade de participar da elaboração de tais políticas ou seriam eles limitados

exclusivamente a implementação das propostas? Estariam os docentes limitados à construção de planos de ensino (vigência semanal, mensal, bimestral, semestral ou anual) a vigorar apenas dentro da unidade escolar (UE)? Qual seria a "utilidade" desses planos de ensino? O fato de os professores, em algumas ocasiões[4], não entregarem os planos dentro dos prazos estipulados pela coordenação ou direção, seria uma forma de resistência? Ou o atraso nas entregas seria apenas produto de uma sobrecarga de trabalho ou ainda a ausência do hábito de construir registros, refletir formalmente sobre a prática e estruturá-la previamente?

A instituição do direito à gestão democrática ou de um discurso de liberdade não promove sua instantânea garantia, nem demonstra claramente a intencionalidade dessas políticas. Este trabalho questiona então, como as políticas públicas educacionais paulistas, em específico o programa "São Paulo Faz Escola", tem se relacionado com a autonomia no processo de planejamento dos professores.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo primordial desta pesquisa foi analisar como o processo de planejamento docente tem se relacionado com as políticas públicas educacionais, em especial o "Programa São Paulo faz Escola", nos diferentes modelos de escola vigentes na rede pública estadual de ensino paulista, evidenciando os limites e avanços gerados ao exercício da autonomia dos professores.

Para tal, os objetivos específicos estipulados foram:

- Identificar como o planejamento docente tem se relacionado com o planejamento educacional ao longo do tempo (intervalo de 1979 a 2015), buscando evidenciar se os professores deteriam liberdade e autonomia para participar do processo de construção das políticas públicas educacionais;
- Analisar como foi construído e como tem sido implementado o Programa São Paulo faz Escola;
- Analisar como as estruturas da unidade escolar (formal) e do sistema educacional estadual têm afetado o trabalho docente na rede pública estadual paulista (elementos mesoinstitucionais);

[4] Um dos elementos motivadores para a construção desta pesquisa foi a relutância por parte de alguns professores em entregar seus planos de ensino observada durante o estágio supervisionado e primeiros anos de docência (Diretoria de Ensino de Votorantim/SP, período de 2011 a 2015).

- Identificar as concepções docentes da rede pública estadual paulista de ensino sobre planejamento e autonomia, bem como seus reflexos sobre as relações entre os docentes e demais sujeitos escolares (elementos microssociais);
- Identificar quais são os fatores que têm influenciado diretamente no planejamento docente;
- Destacar quais são os avanços e limites instituídos pelas políticas públicas educacionais à autonomia docente;
- E, problematizar as estratégias ou formas de planejamento empregadas nos diferentes tipos de escola da rede pública paulista: Escola do Programa de Ensino Integral (PEI); Escola de alto Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo (IDESP), e Escola de baixo IDESP (Vulnerável).

1.2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico, pois este tipo de pesquisa possibilita uma análise conjunta do contexto cultural, social, econômico e político no qual estas políticas se inserem e das concepções dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995; ANDRÉ, 2008).

O local de estudo desta pesquisa[5] foi o Estado de São Paulo, que apresenta a maior rede de ensino estadual do Brasil. Esse ente federativo, que é o mais populoso e possui o maior PIB (Produto Interno Bruto), é composto por 645 munícipios e apresentou uma média de IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica[6]) por município de 4.7 em 2013[7] e de 4.8 em 2015[8] (INEP, 2015).

O município selecionado para a realização da pesquisa foi o de Votorantim-SP, localizado a 100 km da capital paulista. Ele foi selecionado por ter exatamente o valor da média do IDEB dos municípios do Estado de São Paulo e pelo conhecimento prévio que a pesquisadora já tinha do funcionamento da rede estadual de ensino nessa localidade.

Objetivando analisar diferentes contextos de participação da equipe gestora e docente, a pesquisa foi realizada em três escolas estaduais situadas no município (uma escola do Programa de Ensino Integral, uma escola com baixo IDESP e uma escola com alto IDESP,

[5] Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Unicamp. Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 51326715.9.0000.5404. Número do Parecer: 1404525.
[6] Esse índice é calculado a partir da taxa de aprovação escolar e da média de desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A média do IDEB dos municípios paulistas não coincide com o IDEB estadual, pois o cálculo da média não leva em consideração o número de alunos em cada município.
[7] O IDEB estadual de São Paulo foi de 4.4, mas a média por municípios foi de 4.7 em 2013 (INEP, 2015).
[8] O IDEB estadual de São Paulo foi de 4.7, mas a média por municípios foi de 4.8 em 2015 (INEP, 2015).

identificadas como escolas A, B e C, respectivamente). Para selecionar as unidades a serem contempladas na pesquisa foi construída uma tabela com as escolas do município em ordem decrescente de IDESP[9]. Dessa listagem foi separada para ser a Escola A, a que era integrante do Programa de Ensino Integral. Entre as demais escolas foram selecionadas as três escolas com menor IDESP, e, em seguida, sorteada a que representaria o grupo das escolas vulneráveis (Escola B). Foram selecionadas também as três escolas com maior IDESP do município, realizado o sorteio, e escolhida a escola que representaria o grupo de alto IDESP (Escola C).

Delimitando ainda mais o objeto de estudo, os índices, atores e dados selecionados para análise são referentes ao 9ºano/8ªsérie do EF. Essa faixa foi escolhida pelo fato de o 9º ano corresponder ao último ano de uma fase intermediária da educação básica, com duração de 9 anos e que tem como objetivo a "formação básica do cidadão" de acordo com a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Nessa série/ano os professores das diferentes disciplinas dispõem de uma carga horária relativamente grande com cada turma, quando comparada com a proposta curricular do 3º ano do Ensino Médio (EM), e esses alunos são submetidos a diferentes processos de avaliação de larga escala, como SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), Prova Brasil e outras avaliações diagnósticas enviadas pela Diretoria de Ensino (DE) e/ou Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). A coleta de dados foi realizada através de duas etapas principais, a saber: uma fase de análise documental; e outra de entrevistas semiestruturadas e observação participante.

Durante a Análise Documental foram analisados diferentes registros na literatura sobre o tema e diversos documentos (Legislação educacional nacional e estadual, Plano de Gestão, entre outros) com a finalidade de: analisar a intencionalidade das políticas públicas sobre o processo de planejamento e de seus significados para o trabalho dos docentes; fornecer informações para contextualizar histórica, cultural, política e socialmente estas instituições e os profissionais envolvidos; auxiliar na compreensão de como as políticas públicas concebem o trabalho docente, apontando os limites e avanços da autonomia docente estabelecidos por lei; traçar a evolução histórica do planejamento educacional no Brasil e no Estado de São Paulo, desde o início da redemocratização até a criação do Programa São Paulo faz Escola (1979-2006); e, analisar a reforma curricular desenvolvida no sistema educacional paulista de 2007 a

[9] Nesta pesquisa optou-se pelo uso do IDESP e não do IDEB para a seleção das escolas participantes, pela importância do IDESP na orientação das políticas e programas educacionais paulistas.

2015. As principais leis nacionais foram consultadas no *site* oficial do Palácio do Planalto[10] e as leis estaduais na página da internet da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo[11].

Na fase de entrevistas semiestruturadas e observação participante buscou-se compreender o funcionamento escolar, as perspectivas dos educadores sobre planejamento, a autonomia docente, o funcionamento das fases de planejamento e execução das práticas pedagógicas, assim como o perfil dos atores escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O grupo de participantes entrevistados incluiu professores que lecionavam ou já lecionaram para o 9ºano do EF, o professor coordenador do ensino fundamental, o vice-diretor, o diretor, e um inspetor de cada uma das três unidades escolares. Totalizando 31 entrevistados[12], as falas foram registradas através de gravações de áudio (autorizadas previamente) e/ou registros no diário de campo. Os relatos foram transcritos e posteriormente analisados. O roteiro para entrevista semiestruturada está disponibilizado no Apêndice 1.

Os resultados desta pesquisa são apresentados ao longo deste texto, que está estruturado em quatro capítulos. Cada capítulo é composto por uma breve introdução, o(s) objetivo(s) específico(s) pretendido(s), detalhamentos da metodologia empregada, a análise construída e uma síntese. Em relação ao conteúdo: o primeiro, intitulado "Marcos Referenciais Teóricos", apresenta um breve levantamento da literatura sobre os principais temas abordados nesta pesquisa (planejamento; políticas públicas educacionais; e trabalho e autonomia docente); o segundo, "Evolução da rede pública de ensino paulista", contextualiza e resgata historicamente a formação da estrutura do ensino formal paulista desde a redemocratização em 1979 até 2006 (ano anterior ao da implementação do Programa SPFE); o terceiro, "Planejamento Docente no ensino público estadual paulista", apresenta um estudo sobre as políticas educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) de 2007 a 2015 e sobre o processo de planejamento docente no município de Votorantim-SP; e o último, "Considerações, Análises e Proposições", contém reflexões acerca do material discutido ao longo de todo o trabalho.

[10] O endereço eletrônico do Palácio do Planalto utilizado nesta pesquisa foi http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao.

[11] O endereço eletrônico da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo utilizado nesta pesquisa foi http://www.al.sp.gov.br/leis/.

[12] Dentre os entrevistados, 11 trabalhavam na escola A, 10 na escola B e 10 na escola C. A amostra foi maior na escola A pois, por conta do horário livre, um profissional a mais se voluntariou a participar da pesquisa.

2 MARCOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Nas pesquisas acadêmicas, o uso de inúmeros termos como “planejamento” e “autonomia” tem se tornado recorrente na literatura[13]. Segundo Contreras Domingo[14] (2003), a ampla utilização de alguns termos acaba por descaracterizá-los, pois faz com que uma mesma terminologia seja utilizada com diferentes significados, variando de acordo com a intenção e com o contexto em que foi empregada.

Pressupondo que a ciência não é uma forma de conhecimento neutra e que as formas de compreensão da realidade são resultado de um processo de construção sócio-histórico contínuo, mutável e complexo, este capítulo contém esclarecimentos e definições dos principais conceitos abordados nesta pesquisa (planejamento; políticas públicas educacionais; trabalho e autonomia docente), construídos a partir de uma revisão na literatura.

Este capítulo foi estruturado em quatro tópicos, sendo que os três primeiros são dedicados a cada um dos conceitos citados anteriormente e o quarto à construção de considerações iniciais para o prosseguimento da análise. Nos tópicos conceituais, a investigação de cada termo foi realizada relacionando o seu uso amplo ao seu emprego especificamente na área educacional. Esta forma de abordagem foi escolhida por possibilitar: a compreensão de como a terminologia foi construída e empregada em um contexto mais amplo (ambiente socioeconômico e político); a análise dos diferentes significados conferidos para os termos ao longo do tempo; e o estudo de limites e potencialidades da aplicação destas terminologias no ambiente educacional e na atuação do professor.

2.1 PLANEJAMENTO

Dentre as inúmeras atividades realizadas pelo homem e pela sociedade, uma que merece destaque é a habilidade de planejar. É através do planejamento que o homem tenta controlar o ambiente ao seu redor de acordo com suas vontades e necessidades.

Independentemente da área de análise (educacional, administrativa, governamental, entre outras), o planejamento é um processo de organização, estruturação e coordenação da ação apoiado em perspectivas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas do planejador e de seu contexto (PADILHA, 2001).

---

[13] De acordo com uma pesquisa por assunto, realizada no dia 30 de outubro de 2016, a biblioteca eletrônica Scielo apresenta 1.992 artigos relacionados ao tema autonomia e 5.197 artigos relacionados ao termo planejamento, dos quais 591 relacionam planejamento com educação.

[14] José Contreras Domingo é professor doutor em educação, e tem atuado em pesquisas sobre a autonomia do magistério na Espanha (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004).

O processo de planejamento se baseia em dois pressupostos fundamentais: da imperfeita correspondência entre o que é desejado e a realidade vivida; e da possibilidade de transformação da realidade pelo homem (SCHIEFELBEIN, 1974; KLOSOUSKI; REALI, 2008). Por ser uma atividade que, além de transformar o contexto, altera e "molda" as concepções do próprio planejador[15], esse processo apresenta uma natureza social complexa e continuamente mutável (MATUS, 1993; RIBEIRO, 2010).

O fato de o tempo ser um recurso limitado, a impossibilidade de realizar predições sobre o futuro e a urgência na tomada de atitude frente aos acontecimentos são alguns dos motivos que tornam imprescindível a atividade de planejar. É o "planejamento" que torna possível a obtenção de coerência entre as diferentes ações dos sujeitos individuais e os objetivos globais que se pretende atingir (MATUS, 1993).

Construído na interação permanente entre o conhecimento e a ação, o planejamento é algo que precede e preside as atividades humanas. Através de um cálculo sistemático do futuro, o homem deixa de atuar sobre sua realidade por meio de uma postura totalmente intuitiva e improvisada. Nessa perspectiva, uma reflexão imediatista, uma reflexão que não afeta a ação (simples pesquisa) ou uma simples ação sem reflexão não podem ser analisadas como uma forma de planejamento (FERREIRA, 1979; MATUS, 1993).

Segundo John Friedmann[16] (1959), o planejamento enquanto atividade racional envolve cinco tipos primordiais de raciocínio por parte do planejador:

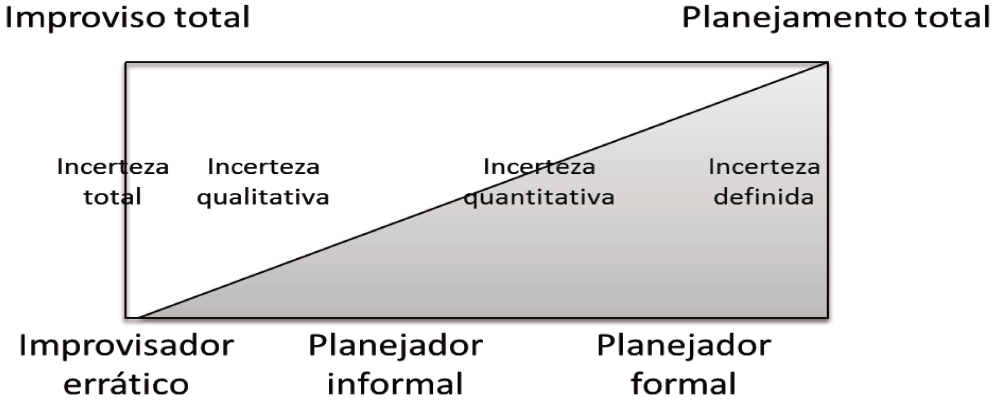
- Raciocínio objetivo, que permite racionalizar a ação;
- Raciocínio analítico, que integra a pesquisa e as previsões;
- Raciocínio integrante, que une a visão minudente[17] com a visão global;
- Raciocínio projetante, que inclui o uso de técnicas de previsão;
- Raciocínio experimental, que permite a análise de planos já implementados através de um processo indutivo.

Dentro dessa denominação, seria o raciocínio experimental, ou seja, a capacidade de aprender com os erros e acertos através da reflexão, que proporcionaria ao planejamento a sua dimensão de processo de transformação ou aprimoramento da realidade. Superando o total improviso, a prática do planejamento combina diferentes graus de incerteza, que variam de

[15] No livro Política, Planejamento & Governo, o autor Carlos Matus (1993, p.12) aborda a capacidade do planejamento de alterar a realidade do próprio planejador através do termo "condutores conduzidos".
[16] John Friedmann é professor honorário da Universidade de British Columbia no *campus* em Vancouver, ele é referência nos estudos sobre planejamento e desenvolvimento do planejamento internacional.
[17] O termo visão minudente se refere à análise individual de cada parte do processo a ser planejado (FRIEDMANN, 1959).

acordo com o tipo de problema[18] analisado e com a visão de mundo do planejador (Figura 01) (MATUS, 1991; 1993). De acordo com Carlos Matus[19] (1993), os diferentes tipos de incerteza são: a incerteza total - ausência absoluta de conhecimento e definição sobre as variáveis de um dado fenômeno ou problema; a incerteza qualitativa – má definição dos eventos que influenciam no fenômeno; a incerteza quantitativa – compreensão dos eventos que influenciam no fenômeno, mas não de suas probabilidades; e a incerteza definida – clareza sobre os eventos que influenciam no fenômeno e suas probabilidades.

Figura 01. Esquema sobre o conceito de planejamento.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos trabalhos de Carlos Matus (1993; 2000).

Analisando o esquema presente na Figura 01, admite-se que quanto mais um planejador conhece da realidade, mais variáveis ele poderia contemplar em sua análise, e, desta forma, mais ele se distanciaria do improviso total. Pressupõe-se neste trabalho que o planejamento total (extremo oposto do improviso total) é uma situação irreal, pois as próprias limitações do planejador, ao interagir com uma realidade social complexa da qual é parte integrante, o impedem de deter um conhecimento total sobre o problema observado e o controle absoluto sobre todas as variáveis que influenciam no processo.

Nesse ponto é imprescindível que se destaque a dimensão política do processo de planejamento, já que as relações de poder permeiam não somente os objetivos e "alvos" do processo de planejamento, mas os interesses que motivam, os são afetados e os que são excluídos deste processo de organização da ação.

Em relação a sua estrutura, um planejamento pode ser distinguido por sua natureza em: informal e formal. O primeiro é realizado sem qualquer estrutura prévia, constituindo-se

[18] Um problema, segundo a concepção de Carlos Matus (1993), nasce da discrepância entre o que se deseja que ocorra e o que pode ser observado na realidade.
[19] Carlos Matus foi um economista chileno, ministro da economia durante o governo de Salvador Allende, e o principal teórico sobre o Planejamento Estratégico Situacional.

apenas de um cálculo estratégico; já o segundo, o planejamento formal, supera o planejamento informal por seguir uma estrutura ou métodos definidos (MATUS, 1993).

As características e a temporalidade dos problemas também influenciam na tipologia e na utilidade do planejamento. Os chamados planejamentos reativos são utilizados para a resolução de problemas emergentes e já evidentes. Alguns autores, como Carlos Matus (1993, 2000), criticam o fato de grande parte das medidas governamentais se aterem à resolução de problemas emergenciais. Esses planejamentos reativos, por seu caráter defensivo, tendem a ser ineficazes justamente por não permitirem a solução, nem a visualização das raízes/origens dos problemas. Diferentemente desse caso, os planejamentos preventivos ou proativos combatem problemas de longo prazo e não claramente identificados na realidade.

Assim como a incerteza, os problemas também podem ser classificados de acordo com o conhecimento que se tem sobre uma dada realidade em: bem-estruturados, quando as variáveis e suas probabilidades são bem conhecidas; quase estruturados, quando nem todas as variáveis e nem suas probabilidades são totalmente conhecidas; e não estruturados, quando não se conhecem nem as variáveis nem suas probabilidades (incerteza total). A maioria dos problemas sociais encontra-se na categoria de problemas classificados como quase estruturados, o que exige a formulação de métodos de ação e de planejamento que não necessitem do conhecimento total da situação (MATUS, 1993).

Entretanto, como e com quais objetivos se planeja na área social? Que fatores históricos e quais elementos estruturam esse processo? E especificamente na área educacional, objeto primordial deste estudo, como se dá o planejamento?

2.1.1 Histórico do planejamento formal no âmbito social

Embora planejar seja próprio do homem, o termo “planejamento” é relativamente recente. Conforme as relações humanas foram se tornando mais complexas, a forma de se pensar o planejamento, sua função e estrutura sofreram transformações. No continente europeu, por exemplo, o planejamento só passou a ter caráter científico a partir do século XVIII, com as grandes transformações provocadas pelo Movimento Iluminista (FRIEDMANN, 1987).

A ideia de utilizar conhecimento científico como base para a construção dos planejamentos surgiu a partir dos trabalhos de grandes teóricos como Jeremy Bentham, John Stuart Mill e Saint-Simon. Estes e outros autores difundiram os ideais do “planejamento científico” como uma “ferramenta” dotada de poder para a promoção da prosperidade universal, na qual a pobreza seria erradicada e a felicidade se tornaria o destino da humanidade. Com o decorrer do tempo, este paradigma foi sendo questionado e várias correntes filosóficas e ramos

de planejamento foram surgindo, influenciadas tanto pelo desenvolvimento de novas teorias administrativas, quanto pelas diferentes concepções de Estado (FRIEDMANN, 1987).

O primeiro país a utilizar o planejamento de forma sistemática foi a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que, em 1929, instituiu o primeiro Plano Quinquenal. Com a função de regular os preços (economia planificada) no sistema socialista, foi possível observar o planejamento enquanto "ferramenta" de planificação[20] do setor social, implicando em uma estrutura com uma maior burocratização (SCHIEFELBEIN, 1974; LAFER, 1975).

Posteriormente, sob os desastrosos efeitos econômicos da Quebra da Bolsa de Nova York (1929), as técnicas de planejamento estatal também foram inseridas dentro dos países capitalistas. Apesar de em uma economia competitiva (concepção liberal) o planejamento governamental ser considerado desnecessário ("Estado mínimo"), seu uso surgiu impulsionado pela necessidade de alcançar determinados fins econômicos e sociais. Naquele contexto de crise, as intervenções estatais se fizeram necessárias para a reconstrução das economias e para a própria manutenção do sistema capitalista. Isso representou um papel chave para o desenvolvimento e diversificação do planejamento (LAFER, 1975; FRIEDMANN, 1987).

Segundo Mário Testa[21] (1992), o fato de tanto países socialistas quanto países capitalistas utilizarem o planejamento para organizar suas atividades resultou em uma visão de que se tratasse de um "instrumento" politicamente neutro, e que levasse ao desenvolvimento pleno e à paz por si mesmo.

A lógica de planejamento que perdurou nesse período foi fortemente influenciada pelo pensamento de gerência dos trabalhos de Frederick Taylor[22] (1856-1915), que buscava elevar a produtividade através de métodos únicos, padronizados e controlados dos empregados, exigindo uma maior divisão de trabalho e maior especialização. O trabalho entre diferentes pessoas deveria ser integrado e articulado por relações hierárquicas e o planejamento seria construído de forma centralizada (PADILHA, 2001; CHIAVENATO, 2007).

No período entre as duas Grandes Guerras Mundiais (1914-1945), a busca pela racionalidade foi apoiada pela Teoria Clássica de Henri Fayol[23], na qual quanto maior o nível hierárquico ocupado em uma empresa maior seriam as funções administrativas do funcionário.

---

[20] O termo planificação remete a um controle absoluto por parte do governo, diferindo substancialmente do termo planejamento (organização da ação) (FERREIRA, 1979).

[21] Mario Testa é um médico sanitarista argentino, mundialmente conhecido por suas obras na área de planejamento e saúde coletiva.

[22] Frederick Winslow Taylor foi um engenheiro mecânico norte-americano, que desenvolveu o conceito de Gerência Científica ao estudar e aprimorar as formas de controle sobre a produção das fábricas.

[23] Jules Henri Fayol foi um engenheiro francês, que se dedicou ao estudo das divisões de funções e de poder dentro das fábricas.

Isso provocou uma centralização, cada vez maior, do processo de tomada de decisões e conferiu um caráter prescritivo e normativo ao processo de trabalho (CHIAVENATO, 2007).

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, a reconstrução dos países afetados pela guerra, o crescimento econômico e a instalação do Estado de Bem-Estar Social na Europa Ocidental levaram ao triunfo do planejamento científico. Como resultado houve uma grande expansão da literatura e estudos sobre planejamento após 1945 (FRIEDMANN, 1987).

Emergiu então a ideia de que o Estado deveria planejar para induzir o desenvolvimento econômico. Esse modelo de planejamento difundido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi muito debatido pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e serviu de base para a escola de planejadores nos governos latino-americanos das décadas de 50 e 60 (GENTILINI, 2014). Conhecido como planejamento normativo (Tabela 01), esse modelo teve seu auge entre os anos 50 e 70, e entrou em crise na década de 80 (AGUERRONDO, 2014).

No final da década de 60 surgem planejamentos pautados em uma visão mais global e no trabalho em equipe (SCHIEFELBEIN, 1974). Com o surgimento da Teoria das Relações Humanas e da Teoria Comportamental, diferentes conhecimentos das áreas de Sociologia e Psicologia começaram a ser inseridos no mundo administrativo, propondo o aumento de motivação, dos incentivos e da "autonomia"[24] dos funcionários para se atingir melhores resultados (PADILHA, 2001; CHIAVENATO, 2007). Essas teorias comportamentais tiveram pouco sucesso em sua aplicação prática, pois, no meio da luta entre patrões e funcionários, foram empregadas como um discurso demagogo e de fachada (CHIAVENATO, 2007).

Surge então, a Teoria Neoclássica (Administração por Objetivos) com ênfase nos processos práticos e busca por resultados e alcance de objetivos. Nessa perspectiva, o planejamento é contínuo, voltado para o futuro, no qual as decisões são racionais, sistêmicas e interativas, baseadas em técnicas cíclicas e de coordenação (PADILHA, 2001). Esse modelo de planejamento, chamado de planejamento estratégico (Tabela 01), foi importado do setor empresarial para o social, e surgiu como uma proposta de superação do modelo normativo (AGUERRONDO, 2014).

Com o advento de técnicas computacionais ocorreu um novo impulso ao planejamento através de propostas de mecanização e automação. A simulação computacional emergiu como forma de buscar maior eficiência na manipulação e tratamento de dados. E, após

[24] Os diferentes significados do conceito de autonomia são abordados no item 2.3.3.

a década de 80, foi proposta a adoção de uma visão sistêmica para os fenômenos, própria de um contexto de mundo globalizado (SCHIEFELBEIN, 1974).

Tabela 01. Principais modelos de planejamento. Fonte: Construído pela autora com base nos trabalhos de Carlos Matus (1991; 1993) e Inés Aguerrondo (2007; 2014).

Modelo	Concepção Teórica
Planejamento tradicional ou normativo	O planejamento se destinaria ao que deveria se tornar a realidade através do estabelecimento de normas, sem a preocupação com o que poderia ocorrer ou com o que seria efetivamente feito na realidade. Baseada na lógica positivista, essa forma de planejamento pressupõe: uma alta governabilidade do sistema por um só ator social; que as ações dos diferentes agentes econômicos sejam conhecidas e previsíveis; e que não existam fatores desconhecidos interferindo no processo. Concebida a partir de uma visão linear da dinâmica social, a perspectiva normativa prevê o planejamento como uma realização de etapas sucessivas, com uma separação clara entre teoria e prática. A principal crítica para essa vertente teórica consiste no fato de que em um sistema social nada pode ser completamente previsível (MATUS, 1991; 1993; AGUERRONDO, 2007; 2014).
Planejamento Estratégico	Pressupondo um processo de discussão e análise entre os diferentes atores sociais, esse modelo propõe que a governabilidade de um depende de seu poder frente ao outro (MATUS, 1991; 1993). Baseado no enfoque dialético, essa proposta surgiu da crise do modelo normativo de planejamento, o qual é incapaz de se adaptar às contínuas mudanças sociais. O planejamento estratégico, com claros objetivos políticos, presume a ação integrada de técnicos, políticos e administradores na elaboração de cálculos e na criação de meios para a resolução dos problemas encontrados. Contudo essa metodologia não questiona a lógica de planejamento tradicional (tomar uma decisão já afetaria a realidade), pois está baseada no pensamento de causa e efeito (AGUERRONDO, 2007; 2014).
Planejamento Estratégico Situacional (PES)	O PES introduz o conceito de situação[25], alertando para a natureza complexa e contextualizada dos acontecimentos e fenômenos sociais. Ele se baseia em um diagnóstico interativo e contínuo da realidade e possui um compromisso político de promover a transformação social. O PES tem como um de seus fundamentos o conceito de práxis, o que acabaria por englobar a implementação no processo de planejamento (AGUERRONDO, 2007; 2014). Essa forma de planejamento é composta de quatro elementos principais: o "Momento Explicativo"; o "Momento Normativo"; o "Momento Estratégico"; e o "Momento Tático-Operacional". Esses elementos se desenvolvem de forma contínua, não ordenada, onde cada momento depende e interage com os demais. Nessa compreensão, o conceito de momento não pode ser analisado como uma etapa (MATUS, 1991).

Mas no final da década de 80, com o esgotamento econômico gerado pelas crises do petróleo e pela necessidade de se pagar as dívidas externas, os países latino-americanos começam a questionar a capacidade do modelo de planejamento vigente de lidar com problemas sociais complexos (GENTILINI, 2014).

Eis que então, na década de 90 e no início do século XXI, com a globalização, expansão da "nova Terceira Via" [26] e o surgimento de novos atores na agenda política, emergiu,

[25] O conceito de situação se refere a uma compreensão de realidade que engloba vários pontos de vista, não a um recorte temporal (MATUS, 1993).

[26] Neste texto, emprega-se o termo "nova Terceira Via" em referência ao trabalho de Marilena Chauí (1999), que defende a ideia de que o conceito de Terceira Via já existia nos discursos fascistas dos anos 20 e nos peronistas dos anos 40. Segundo esta autora, por conta dos desastres sociais provocados pelas políticas baseadas no pensamento neoliberal e pelas pressões dos movimentos sociais em busca de direitos sociais, o pensamento da "Nova Terceira Via" ganhou força nos anos 90. Proposto por Tony Blair, durante o Consenso de Washington, o pensamento da Terceira Via da década de 90 é busca em instituições e fundações filantrópicas a chave para a promoção do desenvolvimento e "prosperidade universal".

na América Latina, a proposta de um novo modelo de planejamento, o Planejamento Estratégico Situacional – PES (Tabela 01).

No PES, com o objetivo de se promover a transformação, as forças políticas passaram a ser incluídas no processo de planejamento, assim como as especificidades locais (realidade social, histórica, cultural, econômica e política) ou situacionais (AGUERRONDO, 2014).

Contudo, é importante destacar que, as diferentes perspectivas de planejamento se sobrepõem e interferem no modo de funcionamento das instituições sociais atuais de diversas formas e intensidades. A própria concepção de função do Estado, defendida por cada governo, afetou significativamente o lugar do planejamento social em diferentes países. Por exemplo, o pensamento neoliberal de Margaret Thatcher[27] e Ronald Reagan[28] propagado desde a década de 80, e o pensamento da "nova Terceira Via" de Tony Blair[29] e Bill Clinton[30] do final dos anos 90, fizeram com que as questões sociais, como educação e saúde, perdessem espaço no planejamento governamental (CHAUÍ, 1999; HARVEY, 2008).

Isso ressalta novamente a dimensão política do processo de planejamento. As relações de interesse e poder que permeiam esse processo, influenciam não somente na inclusão, destaque ou exclusão de uma determinada questão ou atores do planejamento, mas também na definição do que se entende por planejamento e de suas finalidades. Contudo, quais seriam essas diferentes concepções?

2.1.2 Concepções de planejamento

Pode-se analisar o planejamento sob duas vertentes principais: uma que concebe o planejamento como forma de confirmação e reprodução das relações de poder existentes na sociedade (perspectiva conservadora) e outra que compreende o planejamento como um processo de transformação das relações de poder existentes na sociedade civil (perspectiva radical/progressista) (FRIEDMANN, 1987).

Dentro da perspectiva conservadora é possível constatar duas tradições principais: a Análise de Políticas, na qual o Estado constrói o planejamento para identificar as melhores

[27] Margaret Hilda Thatcher, também conhecida como a "Dama de Ferro", foi a primeira ministra do Reino Unido de 1979 a 1990. Ela foi responsável pela implementação do modelo neoliberal no Reino Unido.
[28] Ronald Wilson Reagan foi presidente dos Estados Unidos da América (EUA) de 1981 a 1989, e foi responsável pela implementação de políticas neoliberais nos EUA.
[29] Anthony Charles Lynton Blair foi primeiro ministro do Reino Unido de 1997 a 2007, ele foi responsável pela difusão do pensamento da "Nova Terceira Via" no Reino Unido.
[30] William Jefferson Clinton foi presidente dos EUA de 1993 a 2001, ele foi responsável pela difusão do pensamento da "Nova Terceira Via" nos EUA.

formas de agir na sociedade (aprimoramento do modelo vigente); e a Aprendizagem Social, no qual a relação entre teoria e prática (*práxis*) levaria a um aprendizado social, o que resultaria em pequenas adaptações na estrutura vigente produzidas pela própria sociedade para melhorá-la (FRIEDMANN, 1987).

Já no interior da concepção radical/progressista encontram-se outras duas tradições: a Reforma Social - na qual o Estado tem a função de promover o desenvolvimento econômico, a distribuição de renda e a disponibilidade de emprego (planejamento é uma ferramenta do Estado para orientar a sociedade, usando estratégias tanto mediadoras, quanto autoritárias); e a Mobilização Social – o planejamento é baseado na ação coletiva, que busca uma nova ordem não baseada na opressão e na alienação do homem (planejamento leva à transformação social) (FRIEDMANN, 1987).

O planejamento governamental consiste em uma importante processo de atuação na realidade. Contudo, pelo fato de no ambiente social as incertezas mal definidas dominarem e o poder ser escasso, o processo de planejamento social é sempre conflituoso (MATUS, 1993). Partindo desses pressupostos, o que seriam os planos governamentais e quais seriam suas funções no processo de planejamento como um todo?

2.1.3 A função do plano no planejamento

Plano não é sinônimo de planejamento. A preparação de um plano consiste em um elemento importante do processo formal de planejamento, por se tratar de uma apresentação sistemática e justificada das decisões e ações que se pretende realizar (instrumento orientador da ação) (FERREIRA, 1979).

Na atualidade, admite-se que é necessário para que um plano seja construído: a realização de um diagnóstico da realidade (delimitação do problema); a construção de objetivos e estabelecimento de metas; a proposição de estratégias; a escolha de recursos e meios a serem empregados; e a delimitação de formas de avaliação da implementação e dos resultados obtidos (FERREIRA, 1979).

À vista disso, quanto mais conhecimento em relação à realidade o planejador real obtiver, mais próximo do "saber total" e mais distante da "incerteza total' ele se situará (Figura 02). É importante ressaltar que ele nunca se situa nos dois extremos, já que a "incerteza total" resultaria na não percepção do problema e o "saber total" é um ideal inatingível.

Figura 02. Esquema da posição do planejador real frente aos problemas sociais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Carlos Matus (1991).

No entanto, mesmo através da construção de um plano sólido (fruto do conhecimento e "controle" de um grande número de variáveis), ele está sempre rodeado de incertezas e se configuraria apenas como uma "aposta" sobre o futuro (MATUS, 1991). Desta forma, a mera elaboração de um plano não garante a imediata realização dos objetivos propostos.

Isso torna imprescindível o acompanhamento das ações concebidas pelo plano para que se tente atingir os objetivos. Os planos só se completam com a ação, pois, conforme afirma Carlos Matus (1991), é durante sua execução que se define/decide "tudo". Essa afirmativa destaca a importância do trabalho dos "burocratas à nível de rua" e de seu poder discricionário[31] na execução de planejamentos governamentais. Segundo o autor Francisco Whitaker Ferreira (1979), a desvinculação entre quem planeja e quem executa um dado planejamento é prejudicial por alienar a prática. Essa separação acaba por atuar como instrumento de culpabilização quando os resultados não coincidem com os esperados.

Por fim, a revisão crítica do plano também se faz necessária. É esse elemento que proporciona uma efetiva aprendizagem sobre o processo de planejamento desenvolvido, fornecendo subsídios para processos futuros.

Mas, e na área educacional? Como os processos de planejamento são concebidos?

2.1.4 Planejamento educacional e docente

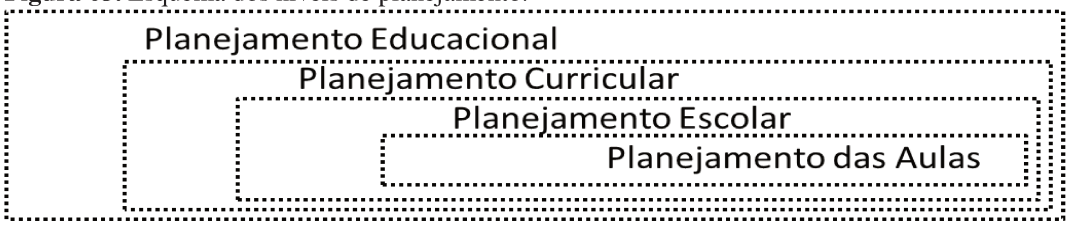
As escolas são instituições sociais, o que lhes confere uma dimensão política (APPLE, 1989; 2006). É através do planejamento educacional que o Estado intervém na sociedade (Estado provedor), ou delega essa função para o setor privado (Estado mínimo), ou ainda para o Terceiro Setor (Estado regulador), influenciando na formação das próximas gerações. Com uma realidade dinâmica, a área educacional exige uma prática de planejamento disposta a lidar tanto com os problemas quase estruturados apresentados pela sociedade, quanto com os diferentes interesses dos atores envolvidos.

[31] O poder discricionário se refere à liberdade que os executores de políticas públicas, conhecidos como "burocratas do nível de rua", detêm para tomar suas próprias decisões e interpretar as regras (HAM; HILL, 1993).

O planejamento educacional pode ser dividido em duas vertentes: o autoritário e o dialógico. No primeiro existe um distanciamento e uma dicotomia entre quem constrói o planejamento (ato de pensar) e quem o executa (ato de fazer), e uma minoria controla os atos de uma maioria, impondo seus valores e crenças de forma dominante. Já no segundo, o diálogo entre os diferentes atores sociais envolvidos no processo de planejar, marcado por sua relação horizontal e dialógica, leva à construção coletiva de planos e diretrizes que orientarão as ações do grupo. Nessa linha, o processo de planejamento leva em conta as pluralidades de ideias e concepções do grupo, não buscando um consenso passivo, mas uma participação ativa, coletiva, crítica e democrática (PADILHA, 2001).

É importante destacar ainda que o planejamento educacional engloba outras dimensões, cada uma delas relativas a uma especificidade do ensino. Esse processo pode ser analisado em quatro principais níveis de organização (Figura 03), compreendendo (PADILHA, 2001; KLOSOUSKI; REALI, 2008):

Figura 03. Esquema dos níveis de planejamento.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos de Padilha (2001) e Klosouski e Reali (2008).

- O planejamento educacional, referente à esfera mais ampla do sistema educacional[32];
- O planejamento curricular, sobre as atividades escolares;
- O planejamento escolar, sobre o processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente por unidade de ensino;
- O planejamento das aulas, no qual se estabelecem: temas, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e métodos avaliativos a serem empregados em cada prática.

Entretanto, qual seria o papel do professor no planejamento educacional? No que de fato consistiria o planejamento docente?

O que se compreende por planejamento docente está profundamente atrelado ao trabalho do professor no processo pedagógico e no funcionamento do sistema educativo. Em uma perspectiva pedagógica liberal, por exemplo, na qual a atribuição da escola é preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, o professor poderia atuar como um executor (professor

[32] De acordo com Saviani (1999, p.120), um "Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina.", não podendo ser entendido como sinônimo de uma rede de escolas.

técnico) ou adaptador de técnicas e métodos de ensino, normas e currículos para ensinar os alunos com a máxima eficiência e eficácia (LUCKESI, 2011). Essa visão do professor enquanto técnico (típica da perspectiva tradicional e tecnicista) isolaria o profissional em sua própria atividade (LUCKESI, 2011). Dessa forma, o planejamento docente seria reduzido a reprodução ou seleção de técnicas a serem empregadas nas aulas, ou seja, o planejamento docente estaria limitado ao planejamento das aulas.

Já na visão do professor enquanto profissional reflexivo (típica da perspectiva renovada progressista e renovada não diretiva), o professor, ainda que isoladamente, deve ter uma postura mais ativa no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas (LUCKESI, 2011). Embora nessa concepção o professor atue adaptando técnicas, desenvolvendo projetos ou construindo as atividades escolares, seu planejamento não envolve uma grande parcela do planejamento educacional. São práticas de planejamento locais, ou seja restritas à realidade de uma turma específica ou série, não possuindo por tanto um compromisso explícito com a comunidade e suas necessidades.

Diferentemente das vertentes citadas anteriormente, na perspectiva progressista (pedagogia libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos) o compromisso com a transformação social pode representar um passo além no planejamento docente (LUCKESI, 2011). A reflexão crítica sobre as realidades sociais pode representar uma porta de entrada para o questionamento do funcionamento do próprio ambiente escolar e estrutura do ensino. Na luta pela gestão democrática da educação, o professor e a sociedade tomariam em suas mãos o planejamento educacional. E, nessa linha de raciocínio, além de o significado do planejamento docente se tornar cada vez mais próximo do significado de planejamento educacional, a participação da comunidade e suas necessidades se tornariam constituintes fundamentais do planejamento docente (GIROUX, 1997).

Contudo, para que se possa compreender se há ou não espaço para a participação ativa, critica e efetiva dos docentes e da comunidade nos processos decisórios do sistema educacional, faz-se necessário contextualizar a análise e investigar o que são e como se constituem as normas e políticas que delineiam o plano de fundo para o processo de planejamento na área educacional.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A partir do final da década de 80 ocorreu um aumento significativo nas políticas públicas geradas para a área educacional no Brasil. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram propostos currículos, produzidos planos educacionais e criados

inúmeros programas governamentais nas diferentes redes de ensino público (municipal, estadual e federal) com o intuito de promover melhorias na educação.

Mas, para que se possa discutir e compreender as influências dessas e outras políticas públicas sobre o ambiente educacional brasileiro e, em especial, no sistema de ensino público paulista, é necessário que se problematize o que de fato se entende por "políticas públicas" e os mecanismos pelos quais elas são construídas.

2.2.1 Concepção de Política Pública e o Ciclo de Políticas

O termo política pública surgiu na segunda metade do século XIX, e tem se difundido no Brasil desde 1985 (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015). Para autores como Christopher Ham[33] e Michael Hill[34] (1993), as políticas são concebidas como redes de decisões ou cursos de ação. Nessa perspectiva, as políticas públicas[35] podem ser entendidas como ações do Estado sobre a estrutura, organização e/ou regulação de setores específicos da sociedade (JOBERT; MULLER, 1987; HÖFLING, 2001).

Todavia, o que se entende por intervenção planejada pelo Estado, a própria concepção de poder público e os atores que atuam na identificação e na definição do que são situações problemáticas, não permaneceu em consenso e, muito menos, constante ao longo da história. Essas mudanças paradigmáticas são resultados das influências de fatores macroeconômicos, políticos e socioculturais pelos quais tem passado a sociedade (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015). Segundo Geraldo Di Giovanni[36] e Marco Aurélio Nogueira[37], na segunda edição do livro Dicionário de Políticas Públicas (2015, p. 19), as políticas públicas são históricas, e podem ser definidas como:

> (...) uma forma de exercício do poder em sociedades democráticas, resultantes de uma complexa interação entre Estado e sociedade. E é exatamente nessa interação que se definem as situações sociais consideradas problemáticas, bem como as formas, os conteúdos, os meios, os sentidos e as modalidades da intervenção estatal. Em sua determinação, pesam diferentes aspectos da economia, da estrutura social, do modo de vida, da cultura e das relações sociais. Trata-se de uma intervenção estatal, de uma modalidade de regulação política e de um expediente com o qual se travam lutas por direitos e por distribuição.

---

[33] Christopher Ham é professor emérito da Universidade de Birmingham, já foi assessor da OMS (Organização Mundial da Saúde) e do BM (Banco Mundial) e realiza pesquisas sobre as reformas políticas na área da saúde.

[34] Michael Hill é professor universitário e foi um dos primeiros a ministrar o curso de mestrado em políticas públicas na Universidade de Bristol, no Reino Unido.

[35] Segundo Höfling (2001), o termo políticas públicas é mais amplo que políticas estatais, por não se limitar as políticas implementadas e mantidas por órgãos públicos.

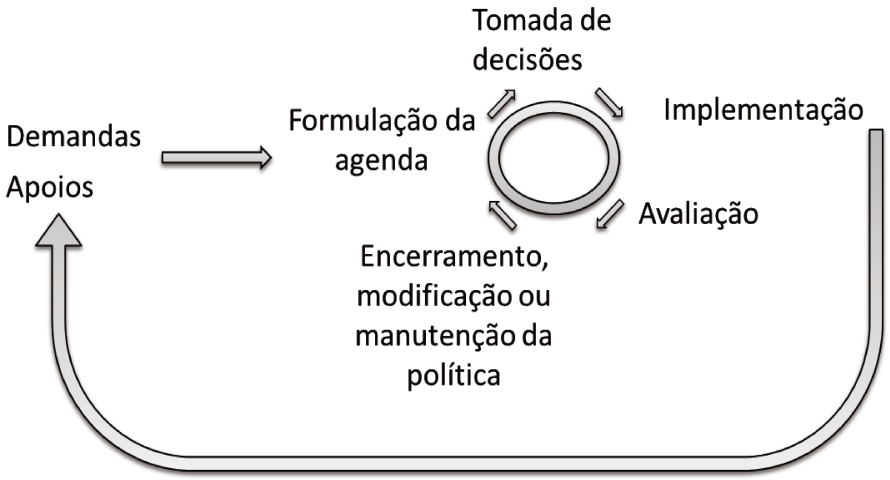
[36] Geraldo Di Giovanni é formado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Sociologia, é professor titular do Instituto de Economia (IE) da Unicamp, coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, e já foi diretor do IE.

[37] Marco Aurélio Nogueira é professor titular do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais da UNESP, foi diretor da Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap).

Destacando que essas ações não são provenientes de decisões instantâneas de um único agente, o autor Aguilar Villanueva[38] ressalta que as políticas são produtos de um complexo processo de tomada de decisões, e que o processo político é composto de diversos elementos (formulação da agenda, tomada de decisões, implementação, avaliação, e encerramento ou modificação da política) que não têm natureza estática e, tampouco, independente (AGUILAR VILLANUEVA, 1993).

Conforme a Figura 04, as políticas podem ser analisadas como um curso de ação integrado, no qual ocorrem decisões complementares e interdependentes. Um dos elementos do processo de formulação de políticas que merece destaque é a formulação da agenda. Esse componente representa a seleção e descarte dos problemas, demandas e assuntos que se tornarão objeto de atuação da política (AGUILAR VILLANUEVA, 1993; DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

Figura 04. Esquema sobre o processo político.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos de Raquel Honorato da Silva (2015), Cristopher Ham e Michael Hill (1993), e Luis Enrique Aguilar (2013).

Uma vez que uma demanda adentra a agenda de governo, será estabelecido se alguma ação será tomada a seu respeito ou não. Nesse contexto, a decisão de inação também é um importante elemento na análise, pois demonstra as relações de poder em uma determinada sociedade (AGUILAR VILLANUEVA, 1993; DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

É durante o processo de tomada de decisões que são definidas as metas, objetivos, recursos, e delimitadas as estratégias de implementação e avaliação. Partindo do pressuposto de que a simples tomada de decisões não leva automaticamente e instantaneamente às mudanças

[38] Luis Fernando Aguilar Villanueva é especialista em Administração Pública, licenciado em filosofia, é pós-doutor em filosofia política e doutor em filosofia, é professor no Instituto Tecnológico Autônomo do México (ITAM).

pretendidas, surge um elemento no processo de elaboração de políticas conhecido como implementação (RUS PEREZ, 2010). Nesse componente, as ações previamente estabelecidas começam a ser interpretadas, desenvolvidas e vivenciadas pelos diferentes órgãos e setores sociais atingidos pela política (AGUILAR VILLANUEVA, 1993; DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

De acordo com Ham e Hill (1993), toda atividade de trabalho envolve algum grau de discricionariedade. Mas, algumas profissões como a de médico e professor, por conta da grande diversidade de situações e problemas enfrentados continuamente, possuem um espaço muito maior em seu dia a dia para o exercício da discricionariedade. Nesse contexto, políticas públicas e planejamentos centralizados apenas delineiam o campo de ação dos funcionários, mas não determinam exatamente o que será feito.

A avaliação também é um importante elemento no processo/ciclo de políticas, pois é nele que se analisam as propostas de continuidade, modificação, interrupção ou extinção da política em questão, reiniciando o ciclo das políticas (AGUILAR VILLANUEVA, 1993).

Mas de que forma as decisões são tomadas? Como os diferentes problemas e demandas entram na agenda do governo? Como e por quem são decididas as prioridades? Responder a essas perguntas depende da concepção de Estado que se adota durante a análise e do que se entende por funções do Estado.

2.2.2 Concepções de Estado

Segundo Höfling[39] (2001, p.31), o termo Estado se refere ao "conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, forças armadas e outras que formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo". Podemos então discernir Estado de governo, pelo caráter temporário deste último termo. Dessa forma, governo significa o exercício das funções de Estado por parte de uma pequena parcela da sociedade em um determinado intervalo de tempo, ações essas que são orientadas por programas e projetos.

De acordo com Ham e Hill (1993) existem três áreas de grande importância da intervenção estatal: o fornecimento de serviços públicos; a regulação econômica; e a regulação coletiva do comportamento de cada indivíduo da sociedade. A educação, assim como a saúde, o transporte, previdência e saneamento, seria alvo das chamadas políticas sociais. Elas

[39] Eloisa de Mattos Höfling é graduada em Ciências Sociais, mestre e doutora em educação. Com grande produção na área de políticas públicas, ela atua como professora aposentada na Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

representam uma ação do Estado de proteção social, redistribuindo benefícios e com objetivo de reduzir desigualdades. Segundo Höfling (2001), esse tipo de política surge no século XIX dos conflitos entre capital e trabalho provenientes das Revoluções Industriais.

O autor Klaus Frey[40] (2000) salienta que existiriam basicamente quatro tipos principais de políticas, que podem ser classificadas quanto aos efeitos de sua implementação em: distributivas, que apenas distribuem vantagens sem custos para os diferentes grupos (baixo conflito); redistributivas, que envolvem a transposição de recursos de um setor ou grupo para outro (grande conflito); regulatórias, que emitem normas e proibições; e constitutivas, são políticas que controlam a estrutura dos processos e conflitos políticos.

De acordo com Bruno Jobert e Pierre Muller[41] (1987), ao desenvolver as políticas públicas o Estado vive a contradição entre a regulação, na qual o poder das elites é muito grande sobre as decisões, e a legitimação, necessária para que a ordem social estabelecida se mantenha. Nessa interpretação, políticas sociais servem tanto para a legitimação quanto para a regulação.

Mas, a análise da ação do Estado sobre os setores sociais (políticas sociais) depende da concepção de Estado (HÖFLING, 2001) que se adota. Segundo o livro "O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno", existem quatro corpos teóricos principais sobre o Estado, a saber:

1. A concepção Pluralista, na qual as políticas seriam reflexos da interação entre os diferentes grupos sociais. Como em uma democracia para manter-se no governo seriam necessários votos e o apoio popular, o governo consultaria e negociaria continuamente com a sociedade em geral. Mas, é importante salientar, que embora todos os grupos detenham poder, este não seria distribuído igualmente. Tendo como principal referencial teórico Robert Dahl, esta vertente defende que o governo também representaria um grupo de pressão, perseguindo também algumas de suas próprias preferências (HAM; HILL, 1993);
2. Para a concepção Elitista, as políticas seriam reflexos dos interesses de pequenos grupos (elites), que concentram poder. O Estado deteria um papel central, pois não estaria vinculado a nenhum grupo específico, mas as elites através de seu poder exerceriam o controle sobre a agenda política. A principal referência nessa perspectiva é o autor C. Wright Mills (HAM; HILL, 1993);

[40] Klaus Frey é doutor em Ciências Sociais e professor na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).
[41] Bruno Jobert e Pierre Muller são pesquisadores franceses que publicaram a obra "L'Etat en action", uma importante referência nos estudos sobre políticas públicas.

3. Para a concepção Marxista, o Estado regularia as relações sociais, mantendo as relações capitalistas. Dessa forma, embora o Estado sirva como instrumento de dominação entre as classes e as políticas seriam reflexos dos interesses econômicos, a diversidade de interesses da burguesia conferiria uma autonomia relativa ao Estado (HAM; HILL, 1993; HÖFLING, 2001);
4. Já para a teoria Corporativista, o Estado deveria conciliar os interesses das elites empresariais e dos sindicatos, intervindo de forma mais direta a fim de desacelerar o processo de acúmulo de capital. Assim, o Estado é independente dos grupos e classes sociais, tendo um papel dominante sobre as relações de trabalho e econômicas (HAM; HILL, 1993).

Seria errôneo, no entanto, achar que estas definições poderiam explicar por completo a formação das políticas públicas brasileiras sem levar em conta o complexo contexto no qual se inserem. Nessa linha de raciocínio, questionam-se quais seriam as peculiaridades da formação do Estado brasileiro (contexto latino-americano).

2.2.3 A Formação do Estado brasileiro

A formação do Estado na América Latina, assim como a formação da nacionalidade[42], segue um padrão diferente do modelo europeu. Se na Europa a formação do Estado forte precedeu o surgimento de uma nação, na América Latina observa-se um processo convergente de formação da nação (após as guerras) e de constituição de um sistema de dominação (OSZLAK, 1978).

Segundo Oszlak[43] (1978), a maioria dos Estados latinos surgiram através de lutas emancipatórias, sendo que o primeiro passo para a formação do Estado era o reconhecimento da soberania. Contudo, o acontecimento de um movimento emancipatório não determinaria por si só a substituição automática de um Estado colonial por um Estado nacional.

No caso brasileiro só foi possível o surgimento de um Estado nacional após 1930, através de medidas como a diversificação do sistema produtivo e as sucessivas substituições de exportações (OZKLAK, 1978). A mediação pela Inglaterra, durante o processo de emancipação da Colônia Portuguesa, demonstraria outra característica típica da formação do Estado nos países latino-americanos: a profunda relação com o capitalismo internacional.

---

[42] Segundo Oszlak (1978), o termo nação se refere, em elementos materiais, à diferenciação e integração econômica dentro de um território definido e em elementos ideais a um conjunto de tradições, linguagens, símbolos e valores compartilhados por uma comunidade.

[43] Oscar Oszlak é um pesquisador argentino, licenciado em Economia e doutor em Ciências Econômicas.

O Estado surgiu nos países da América Latina em um cenário de extremas contradições entre o estabelecimento de um Estado moderno, baseado na satisfação de interesses do capitalismo internacional, e um modo social tradicional oligárquico, apoiado nos interesses de grupos da estrutura social interna. Essa contradição teria desembocado na formação de alianças entre grupos divergentes, resultando na indefinição das funções do Estado e em dificuldades no controle do aparato estatal (FALETTO, 1989).

De acordo com Faletto[44] (1989), o sentimento de obrigação em satisfazer as necessidades externas gerou uma situação de dependência econômica e política. Esse cenário fez com que pequenas alterações nas potências econômicas (países centrais), tivessem dramáticas consequências nos países periféricos (por exemplo, os países da América Latina). Neste contexto, o Estado acaba tendo que desempenhar um grande papel para resolver as crises e reinserir o país no capitalismo internacional, mas não seria um Estado forte, pois atuaria apenas como um mediador.

Com a suposta busca por autonomia nacional surgiriam as políticas desenvolvimentistas que tentam, através da formação de uma burguesia nacional, favorecer o desenvolvimento do setor privado. Mas o fato de, muitas vezes, o capital externo também fazer uso das políticas protecionistas aumenta a contradição. Como efeito da transnacionalização, muitas empresas transnacionais atuam em setores chave da economia, reduzindo o poder do Estado (FALETTO, 1989).

Depois da década de 70, as agências de financiamento externo subsidiaram o desenvolvimento interno dos países, garantindo a autonomia das empresas e interesses estrangeiros no mercado nacional, além da propagação do pensamento de que intervenções estatais são perigosas e ineficientes ao desenvolvimento (FALETTO, 1989). O endividamento desses países com agências de fomento internacional, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), fez com que os países fossem forçados a introduzir políticas neoliberais (HARVEY, 2008).

Segundo a autora Eloisa de Mattos Höfling (2001), na concepção neoliberal, o Estado tem a função de garantir direitos individuais, sendo árbitro e não mediador. O que transformaria as políticas sociais em um entrave para o desenvolvimento. Essas transferências de responsabilidades do Estado para o setor privado, típicas do neoliberalismo que visam o aumento da eficiência e redução dos custos, conferem às políticas sociais uma natureza

[44] Enzo Faletto foi um sociólogo chileno que atuou como professor titular na Faculdade de Ciências Sociais na Universidade do Chile. Ele pertenceu ao Partido Socialista e trabalhou na CEPAL e na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO).

compensatória. Desta maneira, estes programas focalizados acabam por não alterar a ordem estabelecida (HÖFLING, 2001).

Especificamente na América Latina, o fato de as práticas paternalistas, autoritárias e tradicionais serem muito fortes, levou a introdução parcial das políticas neoliberais a partir de 1980 (HARVEY, 2008). Elas tornaram função do Estado a criação de políticas que incentivassem o processo de acumulação de capital e incentivassem o consumo aos setores populares, agravando a crise entre regulação da economia (a favor do acúmulo) e da legitimação (para garantir o voto, alguma medida na área social deve ser tomada). O Estado teve que harmonizar os interesses de mercado e da sociedade, para não somente legitimar o governo, mas manter a produtividade (FALETTO, 1989).

Na década de 1990, com a "nova Terceira Via", propôs-se a comunhão da busca pela justiça social com uma postura mais ativa da sociedade, através da "responsabilização" e "não do coletivismo". Concebendo a globalização como positiva, essa proposta se opunha às ações protecionistas e à estrutura burocrática, propondo a "reconstrução" do Estado. De acordo com Anthony Giddens (2000, p. 79):

> A reforma do Estado e do governo deveria ser um princípio orientador básico da política da Terceira Via – um processo de aprofundamento e ampliação da democracia. O governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade.

Propondo uma economia mista, a descentralização, a busca pela eficiência administrativa do Estado, e o investimento em capital humano, a perspectiva da "nova Terceira Via" influenciou profundamente as políticas públicas brasileiras, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso. Através da proposta de público não estatal de Bresser Pereira, setores como educação e saúde, começaram a ser revistos no planejamento governamental, o que envolveu tanto terceirizações como o aumento da participação de ONGs (Organizações Não Governamentais) e Instituições filantrópicas na prestação de serviços educacionais (PERONI, 2008).

Nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, apesar das medidas e investimentos no setor social, a força do terceiro setor e o destino de verbas públicas para o setor privado se mantiveram (PERONI, 2008). Contudo, quais seriam os impactos destas políticas especificamente no ambiente educacional?

2.2.4 Políticas públicas educacionais

Até o final do século XVIII, em inúmeros países, grande parte da população era analfabeta, e o privilégio da leitura e da escrita estava relegado às pequenas elites (DI

GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015). Com a Revolução Francesa o direito à escolaridade emergiu como uma forma de se viabilizar a igualdade, liberdade e fraternidade, o que definiu um novo perfil de escola e inaugurou o papel do Estado na universalização do direito a educação. Na Inglaterra, por exemplo, com a Revolução Industrial e com o crescimento da urbanização e do proletariado, o movimento de expansão da educação foi acelerado. Esse movimento se iniciou com a defesa por escolas públicas obrigatórias e leigas e, posteriormente, abrangeu a expansão da oferta de ensino para toda a população (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

Contudo, antes da Primeira Grande Guerra Mundial (1ª GM), o que se observava era que a escola elementar se destinava ao atendimento da população em geral, e o ensino secundário apenas à elite. Com a eclosão da 1ª GM, os países passaram a, estrategicamente, valorizar mais a educação como forma de garantir a reconstrução e desenvolvimento de seus países (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

Com o fim da guerra, teve início um processo de busca por maior eficiência e eficácia no ensino, que deu origem a Teoria do Currículo, inaugurada com a publicação do livro de Franklin John Bobbitt nos Estados Unidos da América (EUA) em 1918. Essa teoria propunha a transposição de técnicas de aumento de produtividade fabris para o ambiente educacional, estipulando o que e como deveria ocorrer o processo de ensino (SOUZA *et al.*, 2005).

Depois da Segunda Guerra Mundial, a ONU promulgou vários documentos na tentativa de exaltar a necessidade de se ofertar uma formação plena às crianças e jovens. A educação apareceu então como direito humano básico, um forte elemento na luta por melhorias da qualidade de vida dos cidadãos de diferentes países (melhoria nos padrões de emprego, saúde, democracia e justiça) (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

No Brasil, a inclusão do direito à educação está presente desde as primeiras constituições, mas a parcela da população total que era considerada cidadã, e, portanto, merecedora deste direito era bastante restrita. Somava-se a isso a reduzida aplicabilidade das leis, a grande extensão territorial, a descontinuidade das políticas e reformas, e os baixos investimentos e interesses na alfabetização da população (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015).

As ações governamentais brasileiras no sentido de promover a expansão da educação têm início em 1930, mas a primeira ação com o intuito de organizar os sistemas de ensino se deu em 1960, através da LDBEN. Na década de 70, o ensino obrigatório foi estendido para 8 anos, e a obrigação da oferta universal fez com que o Estado priorizasse os investimentos no ensino de 1º e 2º grau (1ª a 8ª série), liberando a educação superior à iniciativa privada (DI GIOVANNI; NOGUEIRA, 2015). Esse período ficou marcado também como o auge do tecnicismo no Brasil (SOUZA *et al.*, 2005).

Mas, na década de 80 surgiram novas concepções em relação ao currículo, que alertavam para sua dimensão política. Através dos trabalhos de grandes autores, como Michael Apple e Henry Giroux, o currículo passou a ver analisado como uma forma de resistência, como uma bandeira de luta para a promoção da emancipação e libertação. No Brasil um grande expoente nessa linha foi Paulo Freire, que ao desenvolver inúmeros projetos de alfabetização com jovens e adultos, propunha o uso do conhecimento e do processo de ensino aprendizagem para problematizar as opressões e situações desiguais pelas quais passavam seus educandos e promover a transformação social (SOUZA *et al.*, 2005).

A partir da década de 80 começaram inúmeros movimentos reformistas da educação pública no mundo todo. Com a mudança no modelo predominante de Estado de Bem Estar Keynesiano para o Schumpeteriano, o discurso de flexibilidade, empreendedorismo e reorganização subordinada às forças de mercado substituiu o discurso produtivista baseado no fordismo. Esse novo modelo, que propunha um "controle à distância", passou a instaurar no ambiente educacional o discurso mercadológico. A competição, a performatividade, e a responsabilização passaram a fazer parte do ambiente educacional nas décadas de 90 e no início do século XXI através da instauração tanto de uma cultura de avaliação do desempenho de professores e alunos, políticas de bonificação por resultados e índices de desempenho (BARROSO, 2005).

Segundo Barroso[45] (2005) o que se observa é uma nova forma de regulação do sistema educacional como um todo, onde o Estado desempenha o papel de propositor e avaliador, e não mais de provedor. Nessa visão, o Estado passaria a propor metas e medir os resultados obtidos, evidenciando a oferta pública universal descentralizada.

No entanto, de acordo com Di Giovanni e Nogueira (2015), a educação brasileira entrou no século XXI com uma massa de analfabetos e analfabetos funcionais, o que demonstra que o direito a educação foi consolidado nas leis, mas não concretizado na prática. Contudo, como essas políticas teriam afetado especificamente o trabalho dos profissionais da educação?

2.3 O TRABALHO E AUTONOMIA DOCENTE

O trabalho é definido por Karl Marx, no volume I de seu livro "O Capital", como um "processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza" (MARX, 2014, p. 211).

[45] João Barroso é professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Nesse processo, o homem acabaria por modificar a si mesmo, desenvolvendo suas potencialidades. No entanto, o trabalho humano teria duas peculiaridades quando comparado com as interações de outros seres vivos com a natureza: a capacidade de construir uma representação simbólica antes de realizar o trabalho (planejamento do produto e processo); e a possibilidade de separar os elementos de concepção e execução (MARX, 2014; BRAVERMAN, 2012).

O objeto de estudo deste texto é o trabalho desenvolvido pelos professores (trabalho docente), que, apesar de ser uma forma de trabalho, apresenta algumas diferenças, ressalvas e peculiaridades quando comparado com as demais formas encontradas na sociedade atual (TARDIF; LESSARD, 2014). Mas de que forma o trabalho docente se insere no quadro mais amplo das relações de trabalho do sistema capitalista? Que influências ele carrega das demais formas de trabalho?

Para tal entendimento, faz-se necessário compreender as relações de trabalho no modo de produção capitalista, diferenciando as principais formas de trabalho existentes.

2.3.1 Trabalho na sociedade capitalista

De acordo com Karl Marx[46] (2014), o processo de trabalho é composto: pela atividade (o próprio trabalho); pelo objeto de trabalho; e pelos meios de trabalho.

O modo de produção capitalista é movido pelo processo de acúmulo de capital. Para tal, o capitalista investe dinheiro na produção de um determinado bem ou produto com a finalidade não de possuí-lo, mas de vendê-lo com vistas a obter mais dinheiro (lucro, ou seja, mais-valia) (MARX, 2014).

Com o objetivo de lucrar, o capitalista, que detém os meios de produção, compra a força de trabalho do trabalhador por um determinado intervalo de tempo. Mas, quando o trabalhador vende sua força de trabalho, ele acaba por alienar seu interesse no trabalho, tornando o produto e o processo de trabalho em propriedades e responsabilidades do capitalista (BRAVERMAN, 2012; MARX, 2014).

Quando o capitalista exerce seu controle sobre o processo de trabalho (gerência), faz com que o trabalhador produza cada vez mais em um mesmo intervalo de tempo. Dessa forma, baseado no infinito potencial plástico do trabalho humano, o processo de trabalho capitalista acaba por produzir trabalho excedente, gerando *mais-valia* para o capitalista (BRAVERMAN, 2012).

[46] Karl Heinrich Marx foi um filósofo e revolucionário socialista alemão, que com seus trabalhos expôs as bases do modo de produção capitalista e do sistema de exploração que o rege.

Desde o início do sistema capitalista de produção, a gerência mostrou-se necessária não somente como forma de organizar o trabalho, mas como forma de aumentar a produtividade, ou seja, o lucro do capitalista (*mais valia*). Posteriormente, a introdução da ciência (racionalização) no processo de trabalho deu origem à chamada Gerência Científica (GC), que aumentou muito a produtividade e eficiência do processo produtivo. Proposta por Frederick Taylor, a GC propunha a retirada do controle de qualquer decisão das mãos do trabalhador, conferindo controle total à gestão. Assim, se tornava realidade a efetiva separação entre o trabalho mental (planejamento) e o trabalho manual (execução) (BRAVERMAN, 2012).

Essa divisão do trabalho que tem influência até os dias de hoje, fez com que os trabalhadores perdessem cada vez mais o controle sobre seu próprio trabalho, tornando o conhecimento sobre sua atividade cada vez mais desnecessário para a execução de suas tarefas. Dessa forma, não se fazia mais necessário o uso de trabalhadores com qualificação, reduzindo ainda mais os custos da produção (BRAVERMAN, 2012).

A divisão social do trabalho é um fenômeno comum das sociedades humanas. A divisão do trabalho por sexo e idade em diferentes comunidades indígenas é um exemplo disso. Mas, no modo de produção capitalista, o processo de trabalho começa a ser separado em elementos cada vez menores e que passam a ser executados por diferentes pessoas. O trabalhador acaba por se tornar cada vez mais especializado em pequenas tarefas perdendo progressivamente a visão de conjunto – alienação do trabalhador (BRAVERMAN, 2012).

Segundo Harry Braverman[47] em seu livro "Trabalho e Capital monopolista" (2012), a GC levou a degradação do conceito de qualificação, produzindo o que ele denomina de "trabalho semiqualificado". O autor aponta ainda que este fenômeno da divisão do trabalho, causado pela extrema racionalização, afetou tanto o trabalho manual/fabril quanto o mental/escritório.

Esse fenômeno teria influências também sobre o trabalho de prestação de serviços, localizado entre a polaridade de representar o capital e ser contratado por ele. Entre a autoridade e a perícia técnica, ele acaba contendo elementos tanto da execução quanto do planejamento. Apesar de não apresentar um papel direto no processo de acumulação do capital, o trabalho de prestação de serviços também apresenta sintomas da alienação (processo de separação entre planejamento e execução, desqualificação do trabalhador, entre outros) (BRAVERMAN, 2012).

[47] Harry Braverman foi um escritor norte-americano, estudioso das obras de Karl Marx e militante do movimento trotskista em 1937.

Contudo, esse modelo de gerencialismo baseado nos discursos fordistas e tayloristas tem se modificado nas últimas décadas, cedendo espaço ao chamado "novo gerencialismo" (NG) que se baseia na flexibilidade. Segundo Ball (2006), este novo modelo surgiu a partir da década de 80 impulsionado pelo neoliberalismo, que reorganiza e muda as formas de regulação do governo, levando a privatizações, liberalizações e imposições de critérios mercadológicos a setores estatais.

O NG, baseado no pressuposto que o controle burocrático é difícil de ser gerenciado, propõe a busca pelo sucesso competitivo, através da motivação dos trabalhadores e de restrições nos mecanismos de controle. Nessa perspectiva, o gerencialismo passa não a impor regras, mas a determinar o como pensar e sentir sobre o que produzem, levando a uma "autovigilância" e "vigilância mútua" dos trabalhadores. Através desse regime empresarial e mercadológico é proposta a busca pelo compromisso coletivo, preocupado com a qualidade e dando valor as inovações. Nesse sistema emerge a lógica da performatividade, conferindo novos significados à desregulação, transferência e "autonomia" (BALL, 2006).

Partindo deste referencial teórico, como o trabalho docente seria influenciado por este processo de "racionalização sistêmica" do trabalho e pelos diferentes modelos de gerência?

2.3.2 Especificidades do trabalho docente

O trabalho docente é influenciado tanto por elementos objetivos (por exemplo, as estrutura física de atuação e políticas salariais), quanto por subjetivos (formação e concepções do professor), afetando em seu sentido e significado[48] (BASSO, 1998).

O conjunto de atividades realizadas pelo professor ultrapassa o mero desenvolvimento de aulas, incluindo a produção e desenvolvimento de atividades de recuperação, a construção e seleção de atividades pedagógicas, a supervisão de estágios, a tutoria e vigilância, o aconselhamento pedagógico, encontros com os pais e comunidades, a preparação das aulas e planejamento[49], correção das atividades e avaliações, a realização de atividades de aperfeiçoamento, entre outras. O que se observa é uma característica elástica e invisível do trabalho docente, já que nem todas as atividades por eles desenvolvidas são

[48] Segundo Basso (1998), a diferença entre os termos significado e sentido consiste no fato de o primeiro se referir a finalidade de uma atividade que foi fixada socialmente e o segundo se referir à determinação individual da finalidade de uma atividade específica. Nesse contexto, um trabalho é alienado quando uma mesma atividade apresenta sentido e significado distintos.

[49] O planejamento docente é de grande importância, pois possibilita ao professor ter uma visão ampla de toda a atividade elaborada. De curto, médio ou longo prazo é uma oportunidade para o professor concatenar seus conhecimentos sobre os alunos, atividades anteriores e posteriores, natureza da matéria ensinada, atividades de ensino, seus recursos disponíveis e as obrigações que ele tem a cumprir (TARDIF; LESSARD, 2014).

cumpridas dentro da escola ou do horário de trabalho, e pelo fato de muitas vezes os professores acabarem desempenhando outras tarefas para atender seus alunos (psicólogo, assistente social, entre outros) (OLIVEIRA, 2004; TARDIF; LESSARD, 2014).

Composto por elementos codificados (previsíveis e rotineiros) e não codificados (informais e imprevisíveis), o trabalho docente possui uma carga horária flexível, pois varia de acordo com: a dedicação dos professores; a presença de atividades de duração determinada e indeterminada; as diferentes exigências das disciplinas; os diferentes recursos materiais e humanos disponíveis; fatores sociais; o "objeto" de trabalho; os tipos de vínculos empregatícios; e as exigências burocráticas a se cumprir (TARDIF; LESSARD, 2014).

Sem um controle amplo sobre o objeto de seu trabalho, o trabalho docente é marcadamente múltiplo e público, não somente por trabalhar com um grande número de alunos ao mesmo tempo, mas também pela visibilidade das ações do professor perante sua turma. Nesta concepção, o trabalho desenvolvido pelos professores tem uma natureza claramente simbólica, imediata, rápida, imprevisível, e histórica[50]. Com forte cunho emocional, o trabalho docente emprega a personalidade do professor como um instrumento de motivação dos alunos, podendo fazer uso de diversas tecnologias da interação, que envolvem a coerção, autoridade e persuasão (TARDIF; LESSARD, 2014).

Todavia, apesar de as características citadas anteriormente, a racionalização e a burocratização têm ocorrido no ambiente escolar. Em virtude da estrutura centralizada da rede escolar, os professores acabam por ocupar funções com baixo poder de decisão na hierarquia escolar.

Segundo Tardif[51] e Lessard[52] (2014), o trabalho docente tem uma estrutura celular, pois é realizado em salas de aula individualizadas (classes). Assim sendo, ocorre uma divisão do trabalho, pois os trabalhadores estão fisicamente separados desenvolvendo atividades simultâneas. Neste cenário, acabaria sendo atribuída aos professores apenas a gestão e "manutenção da ordem" na sala de aula, resultando em um trabalho solitário que pode ser visto tanto como uma responsabilidade, como também uma vulnerabilidade destes trabalhadores.

Em relação à inserção do trabalho docente no sistema de produção capitalista, a atividade de ensino realizada pelos professores não é um trabalho "trocado" diretamente por

[50] O termo histórica se refere ao fato de um acontecimento ocorrido dentro de sala de aula afetar a forma como as relações e fenômenos futuros serão encaminhados e interpretados pelos múltiplos sujeitos envolvidos na atividade educativa, bem como suas reações (TARDIF; LESSARD, 2014).
[51] Maurice Tardif é um professor e pesquisador canadense da Universidade de Laval, em Quebec.
[52] Claude Lessard é doutor em educação e professor na Faculdade de Educação da Universidade de Montreal.

capital, mas por renda, sendo classificado como um trabalho improdutivo[53] (BRAVERMAN, 2012). De acordo com Tardif e Lessard (2014), a profissão docente se enquadraria como uma atividade semiprofissional, pois quando se considera a profissão como um conjunto de trabalhadores que controla seu próprio campo de trabalho, o acesso ao mesmo através da formação, e que detém autoridade sobre a execução das atividades e do conhecimento contido nas mesmas, os professores acabariam por não contemplar plenamente essas categorias.

Embora no modo capitalista de produção o trabalho docente seja visto como secundário perante o trabalho material, seria justamente a atividade de ensino que produziria e reproduziria a força de trabalho para manter e desenvolver o sistema capitalista (TARDIF; LESSARD, 2014).

Desde o século XVI e XVII, a escola tem atuado como uma instituição social que submete os indivíduos a regras e a um sistema de punições, recompensas e vigilância. Apesar das modificações históricas ocorridas nos últimos quatro séculos, a estrutura da escola se manteve relativamente estável, com uma estrutura administrativa e burocrática cada vez mais forte.

Porém, por sua natureza interativa e reflexiva, o trabalho docente não segue a mesma lógica fabril, que conceberia os professores como meros funcionários escolares (TARDIF, 2014). Embora os professores raramente participem das decisões como a da seleção da cultura escolar e dos saberes necessários para a formação de sua própria profissão, eles possuem "liberdade" para a ação dentro da sala de aula – alto poder discricionário (TARDIF; LESSARD, 2014).

Segundo Tardif e Lessard (2014), o trabalho interativo, diferentemente do trabalho material (que trabalha com objetos físicos) e cognitivo (que resulta em uma produção simbólica), envolve principalmente questões de poder, valores, conflitos e emoções, pois "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (TARDIF; LESSARD, 2014, p.31).

Outro fator referente ao trabalho interativo dos docentes, é que os educandos se posicionam em relação ao trabalho docente enquanto ele acontece. Desta forma, a oposição e o consentimento inviabilizariam ou possibilitariam, respectivamente, a própria atividade. No

[53] Segundo Kuenzer e Caldas (2009), o trabalho realizado pelos professores é não material, mas não necessariamente improdutivo. Em relação a essa questão ele levanta a temática da rede de ensino privada, onde a prática educativa favorece o acúmulo de capital para o proprietário da escola ou rede de escolas. Nesta pesquisa destacamos o trabalho docente como improdutivo, pois nossa análise se aplica somente a rede pública de ensino.

ambiente escolar encontra-se um agravante: o fato de os alunos serem obrigados a frequentar a escola, aumentaria a ocorrência de resistências (TARDIF; LESSARD, 2014).

Diferentemente do trabalho material industrial, que é baseado em conhecimentos das ciências naturais e aplicadas, a ação docente é organizada de acordo com saberes compósitos e temporais que são específicos de sua profissão. Isso inclui: saberes disciplinares, provenientes dos diferentes campos do conhecimento; saberes curriculares, proveniente das instituições escolares e das normas que as regem; saberes profissionais, construídos pelas instituições de formação dos professores; e saberes experienciais, construídos durante a prática de trabalho (TARDIF, 2014).

Além disso, a escola é uma instituição "aberta para fora", pois tanto os pais e associações, quanto especialistas interferem em seu funcionamento. Nessa perspectiva, o trabalho do professor se encontra inserido em um cenário de inúmeras divisões e subdivisões geradas/mantidas pelas políticas e programas oficiais (TARDIF; LESSARD, 2014).

Pressupondo que os professores interpretam essas normas segundo seus próprios objetivos e finalidades, emerge o questionamento sobre como as políticas/programas se relacionam com o trabalho do professor, mais especificamente, com sua autonomia. Todavia, antes de procedermos nesta discussão faz-se necessário estabelecer o que se concebe por autonomia docente.

2.3.3 Autonomia docente

A palavra autonomia, tão utilizada nos debates educacionais do século XXI, é de origem grega, cujo significado mais popular é "governar a si mesmo". Mas, uma tradução literal dos radicais *auto* (a si próprio) e *nomos* (lei) não permite analisar de forma suficiente a vastidão de sentidos do conceito de autonomia (MARTINS, 2002).

Construído e "moldado" historicamente com influência de elementos culturais, econômicos e políticos, o tema da autonomia ganhou destaque a partir da segunda metade do século XIX, como bandeira de luta dos movimentos operários. Nesse cenário, a autonomia, fortemente entrelaçada com os conceitos de participação e autogestão, figurou como um elemento fundamental para a transformação social e política (MARTINS, 2002; GADOTTI, 2008).

As discussões sobre autonomia no ambiente educacional brasileiro tem início nos anos 60, propondo a ruptura com o modelo centralizador vigente. Através da extinção das hierarquias e da ruptura entre trabalho manual e intelectual, a autonomia era vista como a busca pela autogestão (GADOTTI, 2008).

Já na década de 80, a democratização da escola pública buscava a construção de uma sociedade mais justa baseada na universalização do acesso ao conhecimento e na gestão democrática (PERONI, 2008). Mas, o contexto de políticas neoliberais desencadeou um discurso de autonomia como sinônimo de descentralização e desconcentração, que propunha a liberdade das escolas para elaborar o seu próprio "plano de voo" (MARTINS, 2002).

Segundo Gadotti[54] (2008), o modelo neoliberal propunha para o ambiente educacional: um currículo mínimo atrelado a exames nacionais; a redução de benefícios aos trabalhadores e a implantação de prêmios e bonificações; a centralização curricular e pedagógica; a descentralização das responsabilidades e municipalização do Ensino Fundamental; e a implantação de padrões de gestão mercantis na escola. Sob esse paradigma, as verbas destinadas a educação passaram a ser empregadas na aquisição de equipamentos e não para a construção de projetos educacionais contextualizados e construídos localmente. A exclusão dos professores dos processos decisórios que regulam e regulamentam suas próprias práticas se basearia no fato de que: "Para a concepção neoliberal, os docentes não precisam ter conhecimento científico. Seu saber é inútil. Por isso, não precisam ser consultados. Eles só precisam receber receitas, programas institucionais" (GADOTTI, 2008, p. 106).

A partir da década de 90, termos como "autonomia da escola", "descentralização de responsabilidades", "terceirização de serviços" tem se tornado cada vez mais presente nos discursos políticos educacionais. Com a globalização, a reestruturação produtiva, e o pensamento da "nova Terceira Via", a função do Estado passou a ser repensada. A lógica mercantil, baseada na busca por maior eficiência e eficácia, tem acelerado o processo de descentralização, que tem repassado para a sociedade civil a responsabilidade sobre as políticas sociais (PERONI, 2008).

O que se observa no final dos anos 90 e início do século XXI é o crescente números de parcerias público-privado na educação brasileira e a difusão da lógica de quase mercado, onde a oferta continua sendo do Estado, mas a sua forma de funcionamento é semelhante à da rede privada (PERONI, 2008).

> (...) as parcerias público privadas trazem consequência para a educação pública e principalmente para a autonomia docente, já que o privado, por se considerar parâmetro de qualidade interfere na educação pública, restringindo muito a autonomia docente e as possibilidades de construção de uma gestão democrática na educação. (PERONI, 2008, p. 11)

[54] Moacir Gadotti é licenciado em Pedagogia e Filosofia, mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra.

Já no transcorrer do século XXI, o conceito de autonomia tem sido cada vez mais vinculado ao protagonismo e a participação do trabalhador com os processos decisórios que orientam sua prática (MARTINS, 2002).

De acordo com a autora Ângela Maria Martins[55] (2002), existem diferentes formas de participação, que podem ser classificadas em: funcional, quando exclui a participação da maioria em detrimento de negociações mediadas com pequenos grupos; administrativa, quando um grupo de representantes eleitos temporariamente participa das decisões através de comissões; e conflitual, quando a coletividade passa a deter poder e participar ativamente das decisões. Além disso, é imprescindível ressaltar que existe um limite tênue entre a participação efetiva e a manipulação.

Com as mudanças de paradigmas econômicos pelos quais passou a sociedade, houve uma transformação nas formas de funcionamento e de regulação das escolas e da própria concepção de educação em si, trazendo a discussão da autonomia para o interior da área educacional. Esse termo passou então a ser empregado tanto para o funcionamento das unidades escolares, quanto para o trabalho dos professores e aprendizagem dos alunos (MARTINS, 2002).

Segundo José Contreras Domingo (2003), a questão da autonomia docente tem sido recorrente no discurso pedagógico, apresentando diferentes significados de acordo com o contexto e a concepção de função do professor preestabelecida. Para esse autor, pode-se analisar autonomia sob os paradigmas da racionalidade técnica; da racionalidade prática; ou do materialismo dialético (Figura 05).

2.3.3.1 Concepções de autonomia

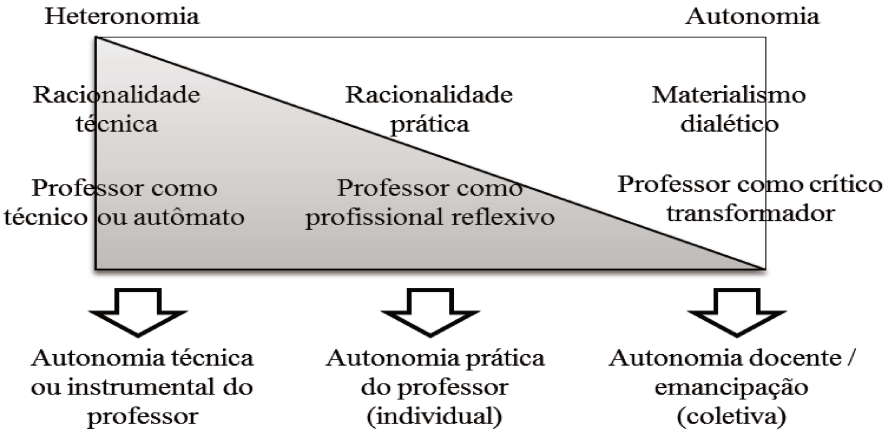
Uma das formas de se conceber a autonomia seria compreendê-la sob o paradigma da racionalidade técnica (lado esquerdo da figura 05). Essa perspectiva se basearia no fato de que, dentro de uma sala de aula, o professor seria "livre" para escolher a metodologia de ensino mais adequada à promoção da aprendizagem de seus alunos.

Apoiada no pensamento positivista, essa linha de raciocínio analisa o professor como um "perito", ou seja, como um profissional que detém conhecimento de técnicas específicas para executar sua função. Dessa forma, quanto mais conhecimento técnico adquirisse um professor, mais capacitado este funcionário se encontraria para cumprir com efetividade as metas educacionais e curriculares que lhe fossem atribuídas. O "professor perito"

[55] Ângela Maria Martins é graduada em Ciências Sociais, mestre em Educação pela USP (Universidade de São Paulo), e doutora em Educação pela Unicamp.

teria então liberdade para escolher, durante a prática pedagógica, entre seu arsenal de técnicas (construídas e propostas por especialistas acadêmicos) as que melhor se adequam para executar currículos e políticas educacionais (também proposta por outros) da forma mais eficiente e eficaz (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Figura 05. Esquema dos diferentes conceitos de autonomia.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos de José Contreras Domingo (2003), David Schön (1992), Henry Giroux (1997), Paulo Freire (2011-a) e Ana Paula Petroni e Vera Lúcia Trevisan de Souza (2009).

Enquanto perito, suas práticas se manteriam inquestionáveis, pois se apoiariam na autoridade dos especialistas e em decisões unilaterais, que seriam aplicadas por meio da imposição. Mas isso acabaria por revelar uma prática reprodutora e não criativa, na qual os docentes teriam uma preocupação maior com o rigor de suas práticas do que com a relevância das mesmas, cabendo ao professor apenas cumprir o ensino e não questioná-lo ou avaliá-lo (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Um empecilho para esta visão é que, na maioria dos casos, "técnicas prontas" não se mostram suficientes para lidar com as situações complexas, urgentes e inesperadas que fazem parte da rotina do trabalho escolar. A autonomia baseada na racionalidade técnica mostra-se, então, como uma autonomia ilusória, marcada pela incapacitação política, pela insensibilidade dos profissionais do ensino aos dilemas e problemas que enfrentam, pela impossibilidade de construção de uma resposta criativa aos problemas existentes, e pela extrema alienação do profissional com relação a sua própria atividade de trabalho (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Há então outra forma de conceber autonomia docente, na qual por conta das limitações práticas do conhecimento técnico citadas anteriormente, o professor mobiliza seu conhecimento experiencial para atuar, possuindo uma "autonomia prática".

Durante a prática pedagógica o educador concatena seus conhecimentos e experiências, apoiado nos seus valores e cosmovisões, construindo o que autor Donald Schön[56] (1992) denomina "conhecimento-na-ação". Quando o professor reflete sobre esse conhecimento para poder agir e criar novas formas de lidar com os problemas cotidianos, com os quais se defronta, ele realiza a "reflexão-na-ação". Esse movimento dialógico, fundamental para o desenvolvimento profissional e para a transformação da prática educativa, confere ao professor a característica de "profissional reflexivo" (centro da figura 05) (SCHÖN, 1992; CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Segundo Schön (1992), a "reflexão-na-ação" faria com que o professor prestasse uma atenção maior em seus alunos, surpreendendo-se com eles e abrindo espaço para a "confusão" (negação das verdades absolutas). Com isso, o professor se tornaria um investigador por construir e testar hipóteses continuamente enquanto trabalha, desenvolvendo concomitantemente sua prática e a si mesmo. Rompendo com a dicotomia entre investigação e prática se desenvolveria, então, uma espécie de racionalidade prática (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Esse pensamento leva a outra forma de conceber a autonomia, na qual os professores deixam de ser percebidos como meros aplicadores de currículos, e passam a ter autoridade não somente pelo conhecimento que detém, mas por seu extremo contato com a prática (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Uma crítica para essa visão é que, quando se individualiza dessa forma a reflexão, os professores acabam sendo responsabilizados e culpados[57] pelo fracasso escolar de seus alunos. Esse fenômeno resulta da limitação local e imediata da análise, que por não buscar as raízes sociais, econômicas e políticas dos problemas, acaba por impossibilitar sua efetiva transformação.

Nesse contexto, as escolhas e ações de cada professor seriam influenciadas pela concepção de mundo e valores próprios de cada profissional, o que o tornaria responsável pelo o processo de ensino que ele desenvolvesse. Essa autonomia profissional acabaria também por excluir a participação da comunidade das decisões educacionais por isolar o docente em sua prática. E, ao criar um ambiente de maior liberdade local para o ajuste às normas externas, esta

[56] Donald Schön foi um pedagogo estadunidense que atuou como professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts.

[57] Os termos responsabilidade e culpa são analisados como distintos neste trabalho, pois o termo culpa se refere a responsabilização pela omissão, falta voluntária e não cumprimento de um comportamento pré-determinado, desejado ou esperado. Segundo Oliveira e Tomazetti (2006), observa-se um crescente processo de culpabilização dos professores, em especial do ensino médio, pela alteração da função social do professor na atualidade.

concepção poderia ser analisada como uma forma de se obter a "colaboração" e "obediência" para determinada ordem oficial, impossibilitando o potencial do conhecimento docente de desencadear alterações na ordem vigente.

Soma-se a isso o fato de, apesar de não existirem limites para uma prática reflexiva, a reflexão *per si* não garantir uma atividade educativa mais igualitária e libertadora, podendo até ter o efeito reverso quando utilizada para aperfeiçoar e implantar exigências institucionais contraditórias e alienantes (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Segundo o educador Paulo Freire,

> O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado que se conforma a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a *curiosidade epistemológica* do sujeito. (FREIRE, 2011-a, p.39)

Este trecho demonstra a ideia do autor de que não é a mera reflexão sobre a ação que leva a um posicionamento crítico, mas a *práxis*, ou seja, a reflexão crítica sobre a prática que leva a transformação das ações futuras por ação do conhecimento construído (GIROUX, 1997).

Para que se desenvolva um pensamento crítico é necessário que os sujeitos desenvolvam um distanciamento da realidade vivida, para que possam tomar consciência das contradições existentes e passem a se compreender não enquanto seres passivos apenas inseridos em uma dada realidade, mas como agentes de transformação (FREIRE, 2011-b). Essa problematização da realidade, sugerida nos textos de Paulo Freire, é que se faz necessária para a constituição de uma categoria profissional docente efetivamente autônoma.

O que o autor Paulo Freire denomina como autonomia, o pesquisador Vigotski aborda em seus trabalhos como autorregulação. Apesar de Paulo Freire e Vigotski dedicarem suas pesquisas a temáticas diferentes (educação e desenvolvimento psicológico, respectivamente), estes autores apresentam muitas semelhanças, como, por exemplo: a mesma base epistemológica marxista; a concepção de que o sujeito se constrói histórica e culturamente; a indissociação entre o sujeito e seu contexto; a perspectiva de que o homem se constrói através de suas relações e interações com o outro; a importância conferida a linguagem na formação do sujeito; e as críticas ao modelo de escola tradicional (PETRONI; SOUZA, 2009).

A autonomia a partir da interpretação dos trabalhos desses dois autores tem relação com o "autodomínio, à liberdade que o sujeito adquire para agir de acordo com suas próprias leis", o que significaria incluir o contexto, a responsabilidade e um posicionamento crítico frente às próprias ações (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 357-358).

Não se trata, portanto, de uma atividade individual, mas marcantemente coletiva. É no coletivo que as diferentes visões de mundo se colidem e se confrontam possibilitando o desvelamento e a análise de elementos macroestruturais determinantes, que antes se faziam invisíveis nas análises reflexivas individuais de cada docente (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Esse caráter coletivo da autonomia é problematizado também pelo autor Cornelius Castoriadis[58] (1982), em seu livro "A instituição imaginária da sociedade". No texto, apoiado nas teorias psicológicas de Freud, o autor defende que ser autônomo não é desconsiderar o discurso do outro, mas se relacionar com este conhecimento. Rompendo com a alienação produzida por um discurso de "anonimato coletivo", a autonomia seria dotada de um caráter político e social, pois "(...) não podemos desejar autonomia sem desejá-la para todos e que na sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva" (CASTORIADIS, 1982, p. 129). Para tal, o discurso do outro seria fundamental para a construção de uma nova relação entre o consciente e o inconsciente, entre a atividade e passividade, objetivando a promoção de um sujeito autônomo (CASTORIADIS, 1982; PASSOS, 2006).

Tendo em mente estas reflexões e comungando-as com o compromisso social da educação, o professor pode ser analisado como um "intelectual crítico". Esse termo se refere ao fato de que:

> (...) os docentes têm por obrigação problematizar os pressupostos sob os quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e escolares, valendo-se, para tal, do conhecimento crítico de que são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido para a formação de cidadãos críticos e ativos. (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 110)

Nessa concepção, a reflexão a ser desenvolvida pelos professores englobaria as origens sociais e históricas dos problemas encontrados. Essa reflexão crítica, construída coletivamente, apresentaria um caráter progressivo e contínuo, em busca de alternativas de ação que visem à transformação da estrutura social e institucional vigente com um compromisso social de superação das distorções ideológicas e desigualdades (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Esse processo permanente de construção da autonomia tem um compromisso com a diversidade e não com a finalidade de buscar uma suposta universalidade. Rompendo com a ideia de direito profissional individual, esta vertente propõe um relacionamento entre a prática profissional e contexto social mais amplo. Desta forma,

> (...) enquanto emancipação, a autonomia pressuporia um processo contínuo de descoberta e de transformação das diferenças entre a nossa prática quotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino escolar norteado pelos valores de

[58] Cornelius Cartoriadis foi um filósofo, economista e psicanalista francês.

> igualdade, justiça e democracia. Mais ainda, um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também as da nossa própria consciência. (CONTRERAS DOMINGO, 2003, p. 130)

Nessa concepção de autonomia (sentido emancipatório), busca-se coletivamente uma autoconsciência que liberte o profissional das diferentes formas de opressão de que é vítima e autor, dentro e fora da instituição escolar. A ação docente assume sua dimensão inerentemente política e comprometida com a transformação das condições sociais e institucionais (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Mas, para que a autonomia não se torne uma panaceia é necessário que se tenha em mente que "a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e política em processo de construção permanente, e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis" (MARTINS, 2002, p.32). E não basta que os sujeitos sejam incluídos no processo de tomada de decisões, é imprescindível que se garanta a liberdade de opinião (MARTINS, 2002).

2.3.3.2 Riscos à autonomia: A proletarização e intensificação do trabalho docente

O professor tem assumido cada vez mais funções na educação das crianças e jovens no e para o século XXI, mas a forma com a qual estes profissionais têm sido vistos pela sociedade tem entrado em descrédito (PETRONI; SOUZA, 2009). Sinais da precarização do trabalho docente são evidentes, tanto na perda de prestígio e de poder aquisitivo desses trabalhadores, mas também na depreciação das condições de vida e a insatisfação dos próprios docentes com o magistério (LÜDKE; BOING, 2004).

A teoria da proletarização do trabalho docente se sustenta na proposição de que os professores têm perdido progressivamente o controle sobre o seu próprio trabalho (CONTRERAS DOMINGO, 2003).

Segundo Tardif e Lessard (2014), esse processo de proletarização teria se iniciado com a expansão das escolas depois da 2ª Guerra Mundial. Neste cenário, teria tido início um processo de intensificação do trabalho dos professores, que teria desencadeado a estruturação de uma rede hierárquica e gerado inúmeros conflitos. A burocratização teria aumentado a complexibilidade das organizações, e desencadeado um grande formalismo na gestão das tarefas.

O processo de "rotinização" do trabalho docente, no qual a insuficiência de tempo não permitiria a reflexão sobre a prática e o compartilhamento de experiências entre os pares, resultaria numa desqualificação intelectual. Essa espécie de isolamento profissional sofrida pela classe docente diminuiria sua capacidade de resistência às imposições sofridas, fortalecendo o

processo de culpabilização dos professores pelos fracassos escolares (CONTRERAS DOMINGO, 2003; TARDIF; LESSARD, 2014).

Outros fatores que têm degradado a profissão docente são: a remuneração abaixo da qualificação; a dessindicalização; e os reduzidos estímulos a formação de uma identidade profissional[59] através da socialização de experiências e diálogo entre os pares (LÜDKE; BOING, 2004).

A ausência de uma identidade cria o pensamento de que qualquer um pode atuar na profissão docente. Criando o que se chama de semiprofissões, onde não há controle dos pares na entrada e saída na profissão, a ausência de organizações profissionais fortes, e ainda abriria espaço para o surgimento de categorias internas na profissão (LÜDKE; BOING, 2004).

Somando-se a esse quadro, os professores estariam expostos atualmente a péssimas condições de trabalho, a um contexto de deterioração do poder aquisitivo, e a um processo de diferenciação em termos de gênero e classe (APPLE, 1989). Esse cenário, além de prejudicar a saúde física e mental dos integrantes da classe docente, desencadearia a perda da autonomia no seu sentido emancipatório (se referindo não somente à perda de controle técnico, mas ideológico) (CONTRERAS DOMINGO, 2003; KUENZER; CALDAS, 2009).

Com a finalidade de estimular a autonomia docente em seu sentido emancipatório faz-se necessário investir: na formação inicial e continuada dos professores; nas condições materiais de trabalho; na ampliação de espaços para que os professores exercitem o diálogo entre os pares e com a comunidade; e na aproximação entre a teoria e a prática na formação profissional (LÜDKE; BOING, 2004; PETRONI; SOUZA, 2009).

2.4 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação escolar é movida por objetivos, mesmo que nem todos sejam esclarecidos e explícitos. Nesse contexto, planejar seria fundamental para que se possa tanto articular os meios e recursos utilizados para alcançar as finalidades propostas, quanto gerar uma aprendizagem sobre o processo educativo realizado, possibilitando sua transformação.

A prática de planejamento e de construção de planos dentro do ambiente escolar é algo rotineiro, mas será que o raciocínio experimental dos docentes tem sido desenvolvido e articulado? Como os diferentes graus de incerteza são trabalhados? O processo de planejamento e os planos construídos teriam natureza preventiva ou reativa? Há predomínio do planejamento

[59] De acordo com Dubar (2006, p.85), "As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego".

autoritário ou dialógico? A visão que se tem sobre os planos e sobre o processo de planejamento em si seria uma perspectiva radical/progressista ou conservadora?

Na atividade docente o poder discricionário existe, mas é delimitado pelos meios burocráticos e legais que fundamentam o funcionamento da rede escolar, das unidades escolares, e do próprio trabalho docente (poder vinculado). Nesta lógica, estariam as políticas públicas educacionais regulatórias (curriculares e estruturantes da rede de ensino) simbolizando o hiato entre concepção e execução e, em nome da produtividade, fragmentando cada vez mais o trabalho docente? Será que a discricionariedade docente é suficiente para a prática da resistência e luta dos professores por sua própria autonomia (no sentido coletivo e emancipatório do termo)?

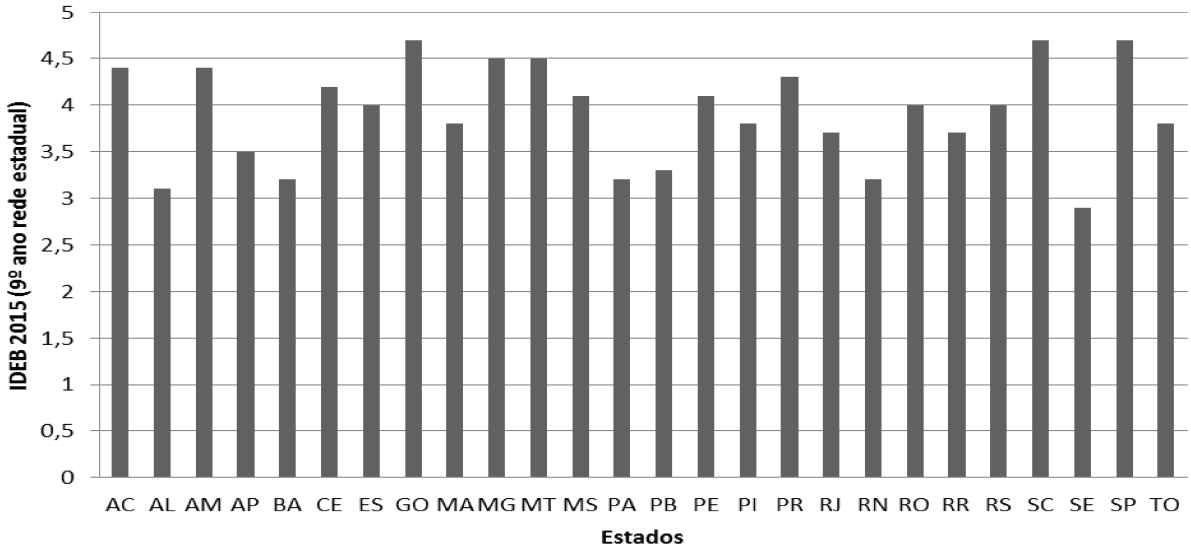
Sendo as políticas públicas educacionais uma das estruturantes do ambiente de trabalho dos professores, faz-se necessário estudá-las mais a fundo para compreender o funcionamento escolar. Construir a reflexão de como teria se formado e se transformado a estrutura de ensino paulista, objeto de estudo desta pesquisa, é o alvo do próximo capítulo.

3 EVOLUÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO PAULISTA

O estado de São Paulo (SP) foi o primeiro a ampliar seu sistema de ensino oficial público e é a unidade da federação mais rica. Ele apresentou em 2015 o maior PIB entre os estados brasileiros, assim como a maior renda mensal *per capita* (R$ 1.482,00[60]) e o maior IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do país. Além disso, São Paulo é o estado mais populoso, comportando aproximadamente 22% da população total e possuindo uma densidade populacional de 166,23 habitantes/km² (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE, 2010; 2016; ODALIA; CALDEIRAS, 2010).

De acordo com o IDEB de 2015 para o 9º ano da rede estadual (Figura 06), São Paulo possui o maior índice, juntamente com os estados de Goiás e Santa Catarina (INEP, 2016).

Figura 06. Gráfico comparativo do IDEB referente ao 9º ano da rede estadual em 2015.



Fonte: Construído pela autora com base nos dados do *site* oficial do IDEB (http://ideb.inep.gov.br/resultado/, acesso em 23 de out. de 2016).

Contudo, em 2010, São Paulo ainda apresentava 4,3% de sua população analfabeta[61], o que significa que, em pleno século XXI, 1.393.931 pessoas ainda permaneciam excluídas do direito a educação nesse estado (IBGE, 2010; ODALIA; CALDEIRAS, 2010). Esses dados denunciam que, apesar da situação educacional paulista ser superior a dos demais estados, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a superação das desigualdades educacionais.

---

[60] Os dados utilizados para subsidiar essa afirmação são referentes ao ano de 2015 e estão presentes no site oficial do IBGE (IBGE, 2016).

[61] São analfabetos 4,3% da população de 15 anos ou mais do Estado de São Paulo de acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010).

Partindo do pressuposto de que o cenário educacional atual é fruto de modificações históricas, culturais, econômicas, políticas e sociais pelas quais a sociedade tem passado, este capítulo tem como objetivo traçar a evolução do planejamento e da estrutura educacional paulista através de uma revisão bibliográfica e de uma análise documental das principais políticas educacionais brasileiras e paulistas.

As políticas analisadas estão especificamente relacionadas ao EF da estrutura da rede pública de ensino paulista e a atuação docente, contemplando os registros de 1979 (começo do processo de redemocratização brasileira - Governo Figueiredo, que se iniciou após a revogação dos Atos Institucionais em 1978) até 2006. O recorte temporal foi estabelecido desta forma, pois se pressupõe que a partir de 1979 novos atores tenham ingressado na arena política, por conta do cenário de redemocratização e abertura política. E, a análise deste capítulo se encerra no ano de 2006, pois a partir de 2007 foram criadas e implementadas ações que remodelaram a atual estrutura curricular da instrução pública paulista (Programa SPFE).

Este capítulo foi subdividido em duas partes: "Governos paulistas e suas ações sobre a esfera educacional", que contém análises da estrutura educacional em cada governo, compreendendo uma breve contextualização (mundial, brasileira e paulista), as principais mudanças na forma de gestão da educação, do trabalho docente, e do movimento sindical dos professores; e "Marcas do passado na atualidade e reflexões", que contém uma síntese e apontamentos das análises realizadas ao longo deste capítulo e uma discussão sobre as mudanças na verba destinada à SEE-SP no decorrer do tempo.

3.1 GOVERNOS PAULISTAS E SUAS AÇÕES SOBRE A ESFERA EDUCACIONAL

O caráter elitista da educação brasileira limitou por muito tempo o seu acesso por grande parte da população. Isso afetou não somente a aquisição do direito a educação, tornando-o um processo lento e gradativo, como também comprometeu a qualidade da educação ofertada para a maioria das pessoas (CARVALHO, 2013).

Em relação estritamente ao planejamento educacional, é possível constatar que, na história brasileira, os educadores foram, por muito tempo, excluídos de processos decisórios. Mas será que a reabertura política favoreceu a participação desses importantes agentes educacionais?

3.1.1 A educação no fim da Ditadura Militar (1979-1985)

Em 1964, os militares, com o apoio das elites brasileiras, tomaram o poder, através do que ficou conhecido como "Golpe Militar". E, em um contexto externo de Guerra Fria, eles

mantiveram o controle direto do país até o governo de João Baptista Figueiredo, que terminou em 1985 (ASSIS, 2012). Este período, chamado de Ditadura Militar, foi marcado pela ampliação dos direitos sociais, com profundas restrições nos direitos políticos, o que restringiu o significado dessas conquistas (CARVALHO, 2013).

Com o aumento da industrialização do país, gerado pelas políticas e reformas da Segunda República (1946 – 1964), surgiu um intenso movimento migratório do campo para as cidades e o desenvolvimento do país foi acelerado. Esse desenvolvimento ocasionou um significativo aumento do PIB, mas a ausência de políticas de distribuição de renda acabou por concentrar o poder e recursos nas mãos de poucos, acentuando ainda mais a situação de desigualdade no país (ASSIS, 2012).

Nesse cenário, a crescente exigência de qualificação para o trabalho nas indústrias conferiu um novo peso a educação (ASSIS, 2012). O governo militar passou a administrar o ensino como forma de aumentar a produtividade e a renda do país, transformando em principal objetivo da educação formal a criação de mão de obra. Isso fez com que a planificação educacional se tornasse uma das principais metas das reformas educacionais no período militar (SAVIANI, 2008-b).

De acordo com Assis[62] (2012), a Ditadura Militar deixou algumas marcas sobre a área educacional, das quais é possível destacar a repressão e a censura dentro das atividades de ensino. Percebe-se também que o processo de ampliação da oferta (quantitativo) não foi acompanhado pela ampliação da qualidade da educação oferecida (qualitativo), e que o descomprometimento do Estado com o financiamento da educação concomitante a ampliação de sua oferta, resultou num processo de proletarização do trabalho docente (aumento da jornada e precárias estruturas físicas e salariais) (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006; ASSIS, 2012).

Especificamente em São Paulo, nas décadas de 1960 e 1970, surgem importantes documentos que se propõem a reorganizar e reestruturar a educação pública, dos quais se destacam: a lei nº 10.038/68, que organizava o ensino paulista (ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos, direito da família de escolher a educação dada aos filhos, e a obrigação do Estado de ofertar ensino gratuito em todos os níveis, mesmo sendo livre a iniciativa privada); a lei nº 10.125/68, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo (cujo art. 12 estimulava as experiências pedagógicas através da adoção de currículos, métodos e períodos escolares próprios); e o Plano Estadual de Implantação da Reforma de 1º e 2º graus, instituído entre 1971 e 1975 (SÃO PAULO, 1968-a; 1968-b; RUS PEREZ, 2000).

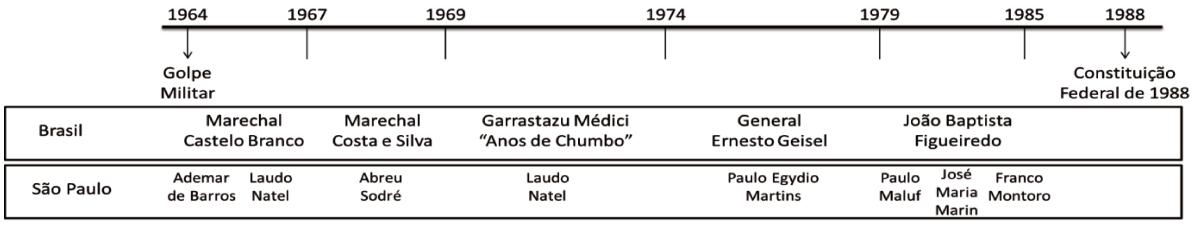
[62] Renata Machado de Assis é professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Ela é mestre e doutora em educação pela Faculdade de Educação da UFG.

Em relação especificamente ao planejamento educacional, é possível observar que o enfoque desenvolvimentista, vigente desde o período anterior (Segunda República), começa a entrar em crise na década de 70. Aquele otimismo frente ao potencial da escola em levar ao desenvolvimento econômico começa a ser questionado, dando lugar a um enfoque mais sociocultural (sociológico). Nesse movimento, surge o questionamento sobre a implantação de políticas importadas dos países desenvolvidos, as quais historicamente não obtiveram êxito justamente por não considerarem o contexto social e político. Tem início então o surgimento de novas vertentes pedagógicas que apontam para o potencial da educação na transformação social (educação libertária e libertadora) (SANDER, 2007).

É importante ressaltar o contexto econômico desse período, pois no final da década de 70 e início dos anos 80, a crise do modelo de substituição de importação levou a um forte cenário de recessão. Para conter a crise econômica, o governo federal começou a implantar programas de reestruturação interna visando promover a estabilização. Mas essas políticas embasadas em um modelo neoliberal conservador acabaram por gerar um número crescente de desempregados e aumentar, ainda mais, a concentração da renda. Outro fator agravante foi a submissão das políticas nacionais aos interesses de grandes bancos e empresas multinacionais, que estavam interessadas em expandir seus negócios no Brasil e em outros países subdesenvolvidos por conta da abundante mão de obra barata (KOMARICK; CAMPANARIO, 1993).

Com a crise do petróleo de 1973-1974, a crescente inflação, o aumento do desemprego, e o cenário de grandes desigualdades sociais, a credibilidade dos governos ditatoriais (Figura 07) entra em crise. Nos últimos anos da década de 70, os intensos movimentos sociais forçaram o início de uma série de medidas para a reabertura política do país e para a transição para um regime democrático, como a revogação dos Atos Institucionais (AIs), fim do bipartidarismo e retorno dos exilados políticos. Essa transição ocorreu durante o governo de João Baptista Figueiredo, e, na época, os governadores de São Paulo eram: Paulo Maluf, José Maria Marin e Franco Montoro.

Figura 07. Linha do Tempo da Ditadura Militar, destacando os governos brasileiros e paulistas.



Fonte: Os dados foram retirados dos trabalhos de José Murilo de Carvalho (2013) e de José Roberto Rus Perez (2000).

3.1.1.1 Educação no Governo Paulo Maluf (1979 – 1982)

O governo do estado de São Paulo, em 1979, estava sob a responsabilidade de Paulo Salim Maluf[63]. Eleito indiretamente, o candidato Maluf era membro da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido político da situação durante a Ditadura Militar. Na esfera nacional, teve início no dia 15 de março de 1979 o governo presidencial de João Baptista Figueiredo[64] (Quadro 01), que também era filiado ao partido ARENA.

Quadro 01. Análise das propostas do governo de João Figueiredo para a área educacional. Fonte: Construído pela autora.

O governo de João Figueiredo perdurou de 1979 a 1985, e para organizar as políticas a serem desenvolvidas nesse período foi publicado o III PND (Plano Nacional de Desenvolvimento). Esse documento regulamentou a posição do governo enquanto produtor e investidor, ressaltando a necessidade de: tornar os planejamentos mais flexíveis; promover o desenvolvimento humano, e melhorar a distribuição de renda. A educação, que recebeu destaque no documento, teve seu desenvolvimento vinculado ao controle das desigualdades, pois foi concebida como um "direito fundamental". Outra questão importante foi o aparecimento do planejamento participativo, como forma de valorização dos recursos humanos (BRASIL, 1980). Complementando o III PND, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (III PSECD) apresentou a educação básica como direito fundamental e propôs a redução das desigualdades sociais e desequilíbrios regionais através do incentivo a participação da comunidade e a descentralização. O documento estabeleceu que, para melhorar a área educacional, seria necessária a ação conjunta dos diferentes ministérios, pois muitos problemas educacionais provinham de problemas sociais preexistentes (como, por exemplo, a miséria e a falta de saneamento básico). Alertando para a forte tendência seletiva do sistema educacional, o diagnóstico do plano anunciou que o sistema educacional brasileiro estava distante de universalizar o 1º grau, pois havia, além das altas taxas de evasão e repetência, uma grande distância entre as Universidades e os problemas sociais educacionais (BRASIL, 1982). Entre as linhas de ação levantadas pelo III PSECD estavam: a promoção da educação no meio rural (descentralização do currículo e participação da "clientela"); estímulo à educação nas periferias urbanas; valorização dos recursos humanos (combate a posição salarial precária e a instabilidade docente, capacitação profissional e participação docente nas decisões); e o planejamento e a modernização da estrutura técnico-administrativa (superação dos entraves burocráticos, sistema de distribuição e alocação de recursos e a promoção do planejamento participativo) (BRASIL, 1982). Estritamente em relação ao 1ºgrau, o documento apresentou a articulação entre a educação formal e não formal; a inovação dos planos curriculares; as melhorias nos métodos e técnicas do ensino para reduzir a evasão e repetência; a introdução de processos alternativos de recuperação e intensificação; a criação de programas intermunicipais de educação. Ele sugeriu ainda, para a região Sudeste: a municipalização do 1º grau e a transformação dos colégios agrícolas em técnicos nas zonas rurais; a participação da comunidade; a adaptação do serviço educativo à realidade; a flexibilidade do currículo; e a introdução das escolas de tempo integral nas periferias urbanas (BRASIL, 1982).

Durante a gestão de Maluf, que perdurou de 1979 a 1982, a SEE-SP foi comandada por Luiz Ferreira Martins[65]. De acordo com José Roberto Rus Perez[66] (2000), esse governo foi

[63] Na época, Paulo Maluf já havia atuado como prefeito do município de São Paulo, no período de 1969 a 1971, e como Secretário de Transportes, de 1971 a 1975 (CPDOC, 2010).

[64] João Baptista de Oliveira Figueiredo, antes de se tornar presidente do Brasil, foi comandante de tropas rebeldes na Revolução Constitucionalista de 1932, deputado no Distrito Federal, instrutor de cavalaria, tenente coronel e oficial de informação (CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC, 2010).

[65] Segundo consta na biografia do Professor Dr. Luiz Ferreira Martins, disponibilizada pelo site oficial da UNESP (Universidade Estadual Paulista), ele se formou em medicina veterinária e atuou em 1973 na Coordenação dos Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo (órgão submetido à SEE-SP). Nesse cargo ele foi responsável pela criação e implantação da UNESP em 1976 (SILVEIRA, 2016).

[66] José Roberto Rus Perez é professor livre-docente aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo. Ele é graduado em Letras e possui mestrado e doutorado em Educação pela Unicamp.

marcado por políticas focalizadas e ações clientelistas. A maioria dos programas apresentados foi criada dentro da lógica do atendimento seletivo, o que acabou por priorizar programas na área assistencial, como, por exemplo, merenda nas férias e programas odontológicos e de saúde escolar.

Um fato que se deve destacar nesta gestão é o progressivo aumento da mobilização dos professores. Logo no início do governo de Paulo Maluf, a Comissão Pró-entidade Única (CPU – formada pela junção do Movimento pela União dos Professores e Movimento de Oposição Aberto de Professores) enviou ao governador a solicitação de um reajuste de 70% no salário dos professores. Frente à falta de possibilidades de negociação, foi então determinado o estado de greve dos docentes em abril de 1979. Concomitantemente a CPU venceu as eleições para comandar a APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) (FERREIRA JR., 2009; APEOESP, 2010; LOURENÇO, 2011).

Para reduzir a força do movimento, como o sindicalismo público não era reconhecido (o que só viria a acontecer no texto da Constituição de 1988), o governador retirou a arrecadação da APEOESP (Quadro 02) da folha de pagamento dos servidores, com a justificativa de que não se tratava de um sindicato. Paulo Maluf solicitou ainda aos diretores que enviassem listas com os nomes dos professores grevistas, mas os diretores se recusaram a acatar a esta determinação. Os professores permaneceram em greve por 39 dias e, apesar de não terem suas reivindicações atendidas, conseguiram aumentar sua capacidade de organização como categoria[67]. Outros efeitos da greve foram: o desconto dos dias de greve nas folhas de pagamento dos professores e o um progressivo arrocho salarial (FERREIRA JR., 2009; APEOESP, 2010; LOURENÇO, 2011).

Quadro 02. Origem da APEOESP. Fonte: Criado pela autora a partir de dados disponibilizados pelo *site* oficial da APEOESP, acesso em outubro de 2016.

A APEOESP, atual Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, foi criada em 13 de janeiro de 1945 e representa uma entidade sindical sem fins lucrativos do qual fazem parte professores e especialista em educação da rede pública paulista. De acordo com seu site oficial, o movimento deste órgão foi quase completamente esvaziado durante as duras repressões do período da Ditadura Militar até a paralização total em 1977. Nesse ano, os professores de diferentes movimentos começaram a se reorganizar para lutar contra a contratação de "docentes precários", servidores que adentravam no sistema público sem a realização de concurso e sem o amparo legal oferecido pela CLT. O fruto dessa mobilização dos docentes foi a criação de um documento intitulado "Memorial dos Professores da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo", que dentre as inúmeras reivindicações lutava por melhorias salariais, na qualidade do ensino, e no trabalho docente. Esse novo agrupamento dos professores, organizou também a primeira greve que aconteceu no dia 19 de agosto de 1978, durante o governo de Paulo Egídio Martins. Na ocasião, mais de 2 mil professores aderiram ao movimento grevista e, depois de 24 dias de

[67] Em julho de 1979 ocorreu o I Encontro Nacional de Professores em São Paulo e, em março de 1980, ocorreu o II Encontro em Belo Horizonte. Em julho de 1980, mais de 800 professores de diferentes regiões do país se encontraram no I Congresso Nacional de Profissionais da Educação (APEOESP, 2010).

paralisação, a reivindicação de 20% de reajuste salarial foi conquistada (mesmo com a proibição da Polícia Federal de que as notícias da paralisação fossem noticiadas em emissoras de rádio e televisão).

Em 1979 surgiu a proposta de unificação dos grupos de professores, e o grupo oficial dos professores paulistas permaneceu sendo a APEOESP.

Em 1980, ocorreu a ampliação massiva no número de servidores efetivos (professores, serventes, escriturários e inspetores de alunos) nas escolas públicas estaduais, por meio de decretos como o de número 14.673/80. Todos os professores ingressantes passaram a ser admitidos por concurso público e seu regime trabalhista era regido pela lei nº500/74[68] (APEOESP, 2010).

3.1.1.2 Educação no Governo de José Maria Marin (1982 – 1983)

Em 1982, Paulo Maluf se afastou do cargo de governador de SP para concorrer a vaga de deputado federal. Quem assumiu o governo paulista foi José Maria Marin[69] (vice-governador de Paulo Maluf). Também filiado ao partido ARENA, José Maria indicou para a SEE-SP o engenheiro Jessen Vidal[70].

Durante seu breve mandato, o DOPS (Departamento de Ordem Política e Social), responsável pela repressão e censura na Ditadura Militar, foi extinto, acatando a uma ordem do então presidente João Figueiredo. Através de decretos, o governo de José Maria Marin criou mais de 200 EEPGs (Escolas Estaduais de Primeiro Grau) e enquadrou os professores de Educação Especial (portadores de diploma de licenciatura plena) como professores de educação básica III, o que conferiu vantagens pecuniárias a esses profissionais (Lei Complementar nº 301/82).

3.1.1.3 Educação no Governo Franco Montoro (1983-1987)

De 1983 a 1987, a gestão do estado de São Paulo foi realizada por André Franco Montoro[71]. Como primeiro governador eleito diretamente após a Ditadura Militar, Montoro era

[68] Em 13 de novembro de 1974 o governador do estado de São Paulo Laudo Natel instituiu a lei nº 500, que organizava o regime jurídico dos servidores públicos contratados por tempo determinado. Essa lei garantiu aos servidores direito de férias, faltas abonadas, licenças e aposentadoria (SÃO PAULO, 1974).

[69] Segundo a biografia de José Maria Marin, disponibilizada pela FGV, ele é formado em direito pela USP, e foi jogador de futebol e vereador antes de assumir o cargo de governador de SP (CPDOC, 2010).

[70] De acordo com a biografia do Professor Dr. Jessen Vidal, disponibilizado pelo site oficial da Associação dos Engenheiros do ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), ele é formado em Engenharia da Aeronáutica, foi professor titular do ITA e membro do Conselho Estadual de Educação (CEE) de 1981 a 1984 (AEITA, 2016).

[71] Segundo a biografia de Franco Montoro disponibilizada pelo acervo do jornal Estadão, ele é formado em filosofia, pedagogia e direito. Montoro, antes de ser governador de SP, já havia atuado como vereador (1952), deputado estadual (1954) e presidente da Assembleia Legislativa de São Paulo, deputado federal (1962), e senador (1970 e 1978) (CPDOC, 2010).

candidato do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), oriundo do antigo MDB que fazia oposição "concedida" ao partido ARENA durante a DM.

De acordo com Duran[72], Alves[73] e Palma Filho[74] (2005), a questão educacional estava incluída na proposta de programa político do governo Montoro. Nela se ressaltava a importância de incentivar a descentralização administrativa e de aumentar a participação dos agentes educacionais no processo de tomada de decisões. Partindo de um diagnóstico que alertava sobre a baixa qualidade da educação ofertada, a alta evasão, a insuficiente remuneração dos professores e as péssimas condições de trabalho docente, as principais causas apontadas eram a insuficiência de recursos, a corrupção e a imposição das reformas. Dentre as ações propostas para reverter esse quadro estavam: aumentar a autonomia das divisões regionais de ensino, para instituir gradativamente a municipalização da educação pré-escolar e de 1º grau; a revalorização dos professores, através de um aumento da participação docente nos processos de tomada de decisão, de estratégias para a recuperação dos salários (gatilhos salariais), da promoção de um maior equilíbrio entre horas trabalhadas em sala de aula e das utilizadas no preparo das aulas e formação continuada; e a redução do número de escolas de trabalho de cada professor e das disciplinas lecionadas.

Entre as ações tomadas pelo governo Montoro na área educacional estavam: a eliminação da opção de reprovação do 1º para o 2º ano (introdução do Ciclo Básico – CB pelo decreto 21.833/83), com o objetivo de reduzir os altos índices de evasão e repetência; a flexibilização do currículo, métodos de ensino, conteúdos e critérios de avaliação; e a reorganização dos alunos nas classes por nível de dificuldade (proposta de classes mais homogêneas). Estas e outras estratégias tomadas pelo governo Montoro são criticadas por autores como José Roberto Rus Perez (2000), pois os programas universais propostos foram fragmentados e tiveram curta duração.

Segundo Marcelo Bitar[75] (2003), foi no governo de Franco Montoro que teve início o processo de descentralização da educação proposto pela Constituição de 1988[76]. Através do Decreto nº 21.810/83, o governo Montoro autorizou a formação de convênios em 22 municípios

[72] Marília Claret Geraes Duran é mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e já atuou como técnica da Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE).
[73] Maria Leila Alves é pedagoga formada pela Universidade de São Paulo. Ela possui mestrado e doutorado em Educação pela Unicamp. Atua como professora titular da Universidade Metodista de São Paulo.
[74] João Cardoso Palma Filho é graduado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) e em Direito pela USP. Ele possui Mestrado em Educação e em Ciências Sociais, e é doutor em Educação pela PUC-SP. Ele é professor livre-docente do Instituto de Artes da UNESP.
[75] Marcelo Saber Bitar é mestre em Economia Social e do Trabalho pelo Instituto de Economia da Unicamp.
[76] De acordo com Marcelo Bitar (2003), apesar dos debates sobre a descentralização já existirem no Brasil (década de 30 - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; Ato Institucional de 1934; trabalhos de Anísio Teixeira em 1957), foi apenas em 1983 que eles começaram a ser efetivamente organizados.

para a implementação do Programa de Educação Pré-escolar. Segundo esse programa, o estado ficaria responsável por repassar recursos e verbas aos municípios que passavam agora a administrar as escolas de educação infantil. No mesmo sentido, a lei nº 4.021/84, realizou a municipalização da merenda escolar. Um ponto de destaque nessa legislação foi a inclusão da oferta de merenda nas férias e no período noturno.

Durante a gestão de Montoro, três pessoas foram responsáveis pelo cargo de Secretário de Educação: Paulo de Tarso Santos[77] (1983-1984); Paulo Renato Costa Sousa[78] (1984-1986); José Aristodemo Pinotti[79] (1986-1987). Os debates sobre o Estatuto do Magistério foram retomados, e o Estatuto de 78 (Quadro 03) foi substituído pelo de 1985.

Quadro 03. Estatuto do magistério de 1978. Fonte: Construído pela autora.

Durante o governo de Paulo Egydio Martins no estado de São Paulo e com Jorge Wilheim como Secretário de Educação, foi promulgada a Lei Complementar nº 201/78, que estabelecia o Estatuto do Magistério Paulista. Para a construção do Estatuto, os docentes se organizaram por meio de vários grupos opositores à direção da APEOESP, e declararam estado de greve que durou certa de 24 dias. O estatuto foi então votado e aprovado. Segundo Lourenço (2011), este processo significou não somente uma grande conquista para a os docentes, como também auxiliou na unificação da categoria. Regulamentando o exercício do magistério de 1º e 2º grau, o Estatuto de 1978 estabeleceu: os requisitos para o exercício docente; a necessidade de concurso ou processo seletivo para ingresso no cargo; as jornadas docentes (integral – 40, completa – 30, e parcial – 20); a hora-atividade de 10 a 20% da jornada (passível de extensão em caso de profissional com mais de 25 anos de carreira ou de coordenador); uma tabela de vencimentos; jornada máxima de 44 aulas semanais; e o sistema de progressão funcional por pontos. O art. 37 garantiu entre os direitos dos docentes: o acesso a materiais didáticos e informações, assim como o direito de opinar sobre as decisões e o ambiente escolar e igualdade no tratamento. Devemos destacar que a liberdade de opinar num contexto de ditadura pode ter sua interpretação limitada, soma-se a isso o fato de que opinar não significa a capacidade de mudar a realidade (falta a garantia do poder deliberativo). Somava-se a isso, a garantia de atendimento pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) e pelo sistema previdenciário até aos docentes com carga reduzida (número de aulas inferior ao das jornadas previstas pelo Estatuto, o que acaba por justificar a não formação de um novo cargo).

O novo Estatuto do Magistério paulista foi criado em 1985, através da Lei Complementar nº 444, e estipulou que: os cargos de professor seriam preenchidos por nomeação ou acesso, sendo que os professores poderiam ser efetivos (SQC-II) ou ocupantes de função atividade (SQF-I); a jornada de trabalho do professor poderia ser integral (40h/semana), completa (30h/semana) ou parcial (20h/semana), sendo que o professor de jornada integral não poderia acumular cargo e que durante o provimento de carga suplementar o profissional não

[77] Paulo de Tarso Santos é formado em Ciências Jurídicas e foi vereador (1955), deputado federal (1958), prefeito de Brasília (1960), Ministro da Educação e da Cultura (1963), técnico de educação na FAO (Organização da Agricultura e Comida), e Secretário de Educação de SP de 1983 a 1985 (CPDOC, 2010).

[78] Paulo Renato Costa Sousa foi formado em Ciências Econômicas, assessor de planejamento PSD (Partido Social Democrático), mestre em planejamento urbano no Chile em 1971, economista da divisão de Desenvolvimento econômico da CEPAL, trabalhou na Organização dos Estados Americanos (OEA), consultor da Fundap (Fundação de Desenvolvimento Administrativo), professor universitário (Unicamp, UFRJ e PUC), e Secretário de Educação de SP de 1985 a 1986 (CPDOC, 2010).

[79] José Aristodemo Pinotti foi formado em medicina, diretor da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e reitor da UNICAMP antes de assumir o cargo de Secretário de Educação no final do governo de Franco Montoro (CPDOC, 2010).

poderia exceder 45h/semana de trabalho na zona urbana e 50h/semana na zona rural; seria criada uma tabela de vencimentos; seria instituída a hora atividade para reuniões, planejamento de aulas, correção de provas, e que ela corresponderia a no mínimo 20% e no máximo 33% da jornada de trabalho; e haveria uma gratificação por trabalho noturno (GTN) (SÃO PAULO, 1985).

Embora tenha sofrido modificações ao longo dos anos, o Estatuto do Magistério continuou vigente. Segundo o site oficial da APEOESP (2010), o Estatuto foi importante por retirar a avaliação por mérito, ter incluído a contagem do tempo de serviço em dias e por englobar a realização de cursos dentro dos cálculos para a realização de progressões funcionais, e a criação de um conselho de escola com funções deliberativas.

Em relação especificamente ao planejamento docente, o Estatuto do magistério de 85 garantia, entre os direitos dos professores:

> IV- ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, procedimentos didáticos e de instrumentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psico-pedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, a construção do bem comum;
> (...)
> X - participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;
> XI – participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;
> XII – reunir-se na unidade escolar, para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares (SÃO PAULO, 1985, art.61)

Já entre os deveres apareciam: "XIV – participar do Conselho de Escola; XV – participar do planejamento, execução e avalição das atividades escolares." (SÃO PAULO, 1985, art. 62). Vale destacar ainda, que a participação dos professores no planejamento está limitada ao ambiente escolar nessa lei.

3.1.2 A educação na Nova República ou Terceira República (1986 – 2006[80])

O início do período da Terceira República pode ser caracterizado como uma fase de "transição democrática", situada entre a saída dos militares do poder e o crescimento dos movimentos sociais. Neste cenário de frágil democracia, o Brasil se deparava com um contexto internacional de mudança da estrutura capitalista. O processo de introdução do pensamento neoliberal, comandado por países como Inglaterra e EUA, somado a revolução tecnológica e

[80] Apesar do período da Terceira República se estender até os dias de hoje, por conta do recorte realizado no trabalho, este capítulo contem a análise apenas até o ano de 2006 (ano interior ao da implantação da nova reforma da educação estadual paulista).

ao processo de globalização trouxeram influências para o sistema político, econômico e social brasileiro (MINTO, 2006).

A partir do paradigma neoliberal, cujas premissas consistiam em reduzir os gastos com os setores sociais (saúde, transporte e educação), o Brasil, sob a influência crescente de órgãos internacionais como do FMI, BM e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), modificou sua forma de administração da área educacional. A nova palavra de ordem tornou-se "reformar". Dessa forma, as principais políticas do período tinham como objetivo: aumentar a eficiência e eficácia; flexibilizar as relações de trabalho, e, principalmente, mudar as formas de organizar e de gerir o sistema educacional. Esse processo se deu através do estímulo às políticas de concentração de investimentos na educação básica (mais especificamente no EF), de descentralização/municipalização do ensino, e de criação de mercados/indústrias educacionais (MINTO, 2006).

A construção de novos parâmetros e diretrizes para o ensino (currículos mínimos), a introdução de programas de avaliação em larga escala, e a criação de índices educacionais apontam para uma nova fase de planejamento e gestão da educação, voltada para o estabelecimento de metas e controle dos resultados em detrimento da direção sobre o processo educativo (BARROSO, 2005).

Na década de 90 com os trabalhos de Tony Blair e Bill Clinton, na Inglaterra e nos EUA respectivamente, emerge a concepção da "nova Terceira Via". Segundo Anthony Giddens (2000, p. 79), a Terceira Via é "um processo de aprofundamento e ampliação da democracia. O governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade".

No Brasil, esse discurso de reconstrução do Estado ganha destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso[81] (FHC). Durante sua gestão, o Ministro da Reforma do Estado foi Luiz Carlos Bresser Pereira[82], o principal defensor e expoente da Terceira Via e do novo Modelo de Administração Pública no Brasil. Esse pensamento estimula políticas de descentralização, de introdução da cultura empresarial no setor público, de "autonomia local", e de maior participação da sociedade civil (ONGs e instituições filantrópicas) na prestação de serviços.

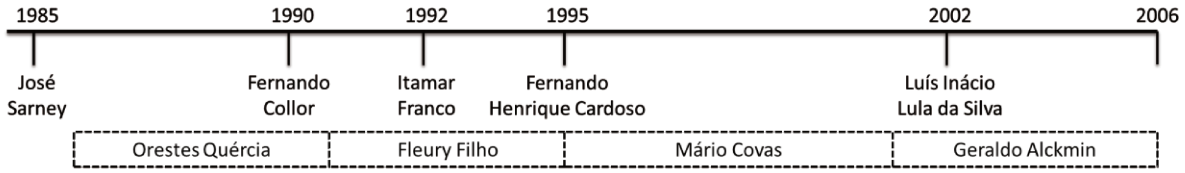
---

[81] Fernando Henrique Cardoso é licenciado e doutor em Ciências Sociais pela USP, foi professor de história econômica na faculdade de Economia da USP, trabalhou na CEPAL, foi membro do Conselho Diretor do Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Buenos Aires), fundador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e senador, antes de se tornar presidente (CPDOC, 2010).

[82] Luiz Carlos Bresser Pereira é professor emérito da Fundação Getúlio Vargas e doutor em Ciências Econômicas pela USP.

As modificações políticas pelas quais passaram os governos federal e paulista, ao longo da Terceira República (Figura 08), alteraram não somente o montante de investimentos na área educacional, mas também na estrutura e funcionamento da rede de ensino público paulista.

Figura 08. Linha do tempo com os governantes da presidência do Brasil e do estado de São Paulo de 1985 a 2006.



Fonte: Construído pela autora.

3.1.2.1 Educação no governo de Orestes Quércia (1987 – 1991)

Em SP, no período de 1987 a 1991, estava em vigência a gestão de Orestes Quércia[83] do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Esse mesmo partido político estava governando o país na esfera nacional, através do mandato do presidente José Sarney[84] (Quadro 04).

Segundo José Roberto Rus Perez (2000), durante o governo Quércia ocuparam o cargo de Secretário de Educação: Chopin Tavares Lima[85] (1987-1989); Wagner Gonçalves Rossi[86] (1989-1990); José Goldemberg[87] (janeiro à março de 1990); e Carlos Estevam Martins[88] (1990-1991).

Quadro 04. Resumo dos acontecimentos do governo de José Sarney na área educacional. Fonte: Construído pela autora.

Com a morte do candidato presidencial Tancredo Neves (eleito indiretamente), assumiu o poder em 1985 o presidente José Sarney, que era filiado do partido ARENA. Foi durante o seu mandato, que um movimento da sociedade civil deu origem a um documento chamado Carta de Goiânia. Essa carta tinha como objetivo influenciar no capítulo sobre educação da próxima constituição brasileira, a Constituição de 1988.

[83] Orestes Quércia se formou na Escola Normal Livre em Campinas, foi repórter, cursou a faculdade de Direito, foi vereador, deputado estadual e senador, antes de ser governador de São Paulo (CPDOC, 2010).
[84] José Sarney Costa é o nome legal adotado por José Ribamar Ferreira de Araújo Costa desde 1965. Ele é bacharel em Direito e foi deputado federal, professor de direito na Faculdade de Serviço Social da Universidade Católica do Maranhão, governador do Maranhão, e senador, antes de assumir a presidência do Brasil com a morte de Tancredo Neves (CPDOC,2010).
[85] Chopin Tavares de Lima foi formado em Direito pela USP e deputado estadual antes de ser Secretário de Educação do Estado de São Paulo (CPDOC, 2010).
[86] Wagner Gonçalves Rossi é formado em Direito pela USP e em Administração de Empresas pela UNAERP (Universidade de Ribeirão Preto), mestre em Educação pela UNICAMP, foi professor de economia industrial pela USP, deputado estadual e Secretário de Esportes, antes de ocupar o cargo de Secretário de Educação pelo Estado de São Paulo (CPDOC, 2010).
[87] José Goldemberg é formado em física pela USP, foi professor catedrático e titular da Escola politécnica da USP, foi presidente da Companhia Energética de São Paulo (CESP) de 1983 a 1985, foi membro do Conselho Superior de Energia Nuclear, antes de ser Secretário de Educação no governo de Quércia (CPDOC, 2010).
[88] Carlos Estevam Martins foi um sociólogo brasileiro, doutor em Ciências Sociais, foi o primeiro diretor e autor do Centro Popular de Cultura (CPC), Secretário de Educação nos governos Fleury e Quércia, e professor do Departamento de Ciência Política da USP (CPDOC, 2010).

Construída durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), a Carta de Goiânia reconhecia os problemas sociais brasileiros, assumindo o compromisso da educação para o seu enfrentamento. Debatendo a má distribuição de renda no país, esse documento criticou as políticas educacionais arcaicas implantadas, que visavam mais a visibilidade dos programas políticos do que a superação de desigualdades (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-ANDE; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-ANPEd; CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE-CEDES, 1986).

Ao criticar o desvio de verbas públicas educacionais para o setor privado, esse documento defendia: o direito ao ensino gratuito em todos os níveis, sem nenhuma discriminação; o ensino obrigatório de oito anos, financiado pelo Estado; o oferecimento por parte do Estado de creches, assim como o atendimento aos deficientes; a definição da carreira do magistério; e a garantia da participação pública na formulação das políticas (ANDE; ANPED; CEDES, 1986).

Após dois anos da publicação da Carta de Goiânia, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que ficou conhecida como a "Constituição Cidadã" (CARVALHO, 2013). Essa Carta Magna brasileira, com objetivo central de construir uma sociedade "livre, justa e igualitária" e de "garantir o desenvolvimento nacional", incluiu uma série de direitos civis, políticos e sociais no Brasil, dentre os quais destacamos o direito à educação (BRASIL, 1988).

Segundo a Const. de 88: a União tem o dever privativo de legislar sobre as "diretrizes e bases da educação nacional"; os Municípios se tornaram responsáveis por legislar sobre o ensino pré-escolar e fundamental; os professores ficaram isentos de 5 anos no tempo de trabalho e de contribuição previdenciária; a educação se tornou um direito de todos, cuja oferta é dever do Estado e da família; é formalizada a garantia da gratuidade do ensino, da pluralidade de concepções pedagógicas, do direito ao acesso e permanência na escola, da gestão democrática, da autonomia das universidades, e da valorização dos profissionais da educação; a União adquire caráter supletivo e redistributivo de recursos; e é estabelecido o PNE (Plano Nacional de Educação) de duração plurianual (BRASIL, 1988).

De acordo com Minto (2006), o texto dessa constituição dá continuidade às políticas baseadas no pensamento de privatização hegemônico no período da Ditadura Militar. A partir de uma nova ideologia de público não Estatal, os fundos públicos se tornam abertos ao ensino privado. Nessa perspectiva, observa-se a partir da década de 90, uma influência profunda das políticas neoliberais sobre a área educacional, através de reformas curriculares, da proposição de diretrizes para a formação de docentes, de programas de financiamento da educação nacional e da introdução de sistemas de avaliação em larga escala (JACOMELI, 2011).

Logo que assumiu o governo de SP, Quércia retirou o pagamento dos gatilhos salariais dos professores paulistas, o que levou a uma rápida deterioração dos salários frente a grande onda inflacionária que assolava o país. Reagindo ao bloqueio de 4 gatilhos salariais, os professores permaneceram em greve por 3 semanas. Durante as manifestações, os professores foram impedidos de se agruparem na frente do Palácio do Governo e duramente reprimidos pelas tropas de choque (APEOESP, 2010; LOURENÇO, 2011). Contudo, após a greve e as batalhas judiciais, a obrigatoriedade no pagamento dos gatilhos foi efetuada.

Nesse período, algumas medidas educacionais importantes foram tomadas, dentre elas destacam-se: a transformação da Fundação para o Livro Escolar em Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) através do Decreto nº 27.102/87 (a FDE seria responsável pela produção, aquisição e distribuição de materiais, e suprimento de recursos físicos para as escolas) (SÃO PAULO, 1987-a); a municipalização e descentralização dos funcionários de apoio administrativo das escolas públicas estaduais através do Decreto nº 27.265/87 (escriturário, serventes e inspetores passaram a ser contratados pelo município) (SÃO PAULO, 1987-b); a jornada única docente e discente no ciclo básico (1º e 2º ano) através do Decreto nº 28.170/88 (determinou para os alunos 30h de aula por semana, incluindo

educação física e artes; uma única classe/turma para o professor com carga de 40h/semana, sendo 32h-aula e 8h-atividade; e ficou garantido o reforço da merenda) (SÃO PAULO, 1988-a); e a criação dos CEFAMs para os professores do ensino pré-escolar até 4ª série do 1º grau, através do Decreto nº 28.089/88 (SÃO PAULO, 1988-b).

Em 1988, segundo o site oficial da APEOESP, o governo Quércia tentou retirar o Estatuto do Magistério Paulista de 1985 em vigor. Esse fato repercutiu em uma mobilização dos professores e na deflagração de estado de greve por 30 dias, que repercutiu em uma vitória dos professores (APEOESP, 2010).

Já no ano seguinte, foi promulgada a nova Constituição Estadual em 5 de outubro de 1989, que, mesmo com algumas alterações, ainda está em vigor. A educação aparece nessa constituição: no art. 23, que se refere a aprovação de um Código de Educação através de uma lei complementar, fato este não realizado; e na Seção I - "Da Educação" do Capítulo III – "Da Educação, da Cultura e dos Esportes e Lazer". Nessa seção os princípios que regem a educação estadual são a liberdade e a solidariedade humana, sendo um de seus objetivos o desenvolvimento integral e a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade. Alguns pontos dessa constituição que devem ser destacados para posterior análise são: o art. 238, que diz que o princípio que rege o funcionamento do sistema estadual de ensino é a descentralização; o art. 251, que aborda a valorização profissional do docente através de um plano de carreira, piso salarial e de ingresso na carreira mediante concurso público; e o art. 255, que estipula que 30% da verba arrecadada com impostos devem ser destinados à educação (SÃO PAULO, 1989).

Em 1989, os professores de todo país se organizaram novamente para lutar pele defesa da escola pública e pela constituição de um piso salarial, que reajustaria o salário em 51 a 126%. Essa greve, considerada uma das greves mais longas de professores, durou 80 dias, e os reajustes foram conquistados (APEOESP, 2010).

No ano seguinte alguns direitos foram adquiridos, como: a extensão do atendimento no hospital do servidor para o marido das professoras; e o direito a estabilidade regulamentado por lei (APEOESP, 2010).

3.1.2.2 Educação no governo de Luiz Antônio Fleury Filho (1991 – 1994)

Em 1991, em SP teve início a gestão de Luiz Antônio Fleury Filho[89] (PMDB), que vigorou até 1994. Enquanto isso, na esfera nacional, se desenvolvia um conturbado momento

[89] Luiz Antônio Fleury Filho, antes de ser governador do estado de São Paulo, foi oficial da Polícia Militar, formado em direito, foi promotor público de São Paulo, e Secretário da Segurança Pública de São Paulo (CPDOC, 2010).

político, marcado pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor[90] (PRN – Partido da Reconstrução Nacional) e pela posse de Itamar Franco[91] (PMDB) (Quadro 05).

Quadro 05. Transição Fernando Collor e Itamar Franco e seus impactos na área educacional. Fonte: Construído pela autora.

O vencedor das eleições presidenciais de 1989 foi o candidato do PRN, Fernando Collor. Seu mandato teve início em 1990, década na qual o Brasil adotou vários pacotes de medidas econômicas para tentar conter a crescente inflação, adotando técnicas que iam desde a privatização até o confisco das poupanças. Em relação à área educacional foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação. Mas frente aos escândalos de corrupção, ocorreu o *impeachment* presidencial e assumiu o vice-presidente Itamar Franco. No governo de Itamar Franco foi aprovado o "Plano Decenal da Educação para todos". Esse documento, segundo Jacomeli (2011), apesar de possuir um forte discurso democrático, está repleto das influências neoliberais internacionais. Em um contexto de grave crise inflacionária foram propostos, pelo ministro da fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Plano Real e uma série de políticas de contenção de gastos, que conseguiram conter a inflação e conferiram ao FHC prestígio suficiente para vencer as eleições presidenciais seguintes. Em 1994, a Conferência Nacional de Educação para Todos deu origem a uma discussão que levou a formalização de um Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que repercutiu na elaboração da EC nº14 que criava o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. O objetivo primordial deste fundo era garantir de forma contábil a universalização do acesso ao ensino fundamental e a valorização do magistério (BRASIL, 2010).

Durante todo o governo Fleury em SP quem permaneceu à frente da SEE-SP foi Carlos Estevam Martins. Foi nesse período que foi instituído o Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, que propunha um novo padrão de qualidade da educação através do estímulo a autonomia pedagógica e administrativa. Dentre as medidas tomadas nesse sentido estavam: a criação das Escolas Padrão pelo decreto nº 34.035/91; a constituição de convênios com municípios, empresas privadas e até mesmo com o BM e "BIRD", para ampliar a rede escolar e incentivar projetos inovadores; a criação de inúmeras EEPGs através de decretos; a criação do cargo de vice-diretor pela lei complementar nº 725/93; e a determinação de módulos de funcionários para a Escola Padrão de acordo com o número de classes e turnos atendidos pela unidade.

De acordo com Sarmento[92] e Arruda[93] (2011), o projeto educacional da Escola Padrão tinha o intento de modernizar, aumentar a qualidade e incentivar o uso de tecnologias na rede pública de ensino. Apesar de enfrentar a resistência de alguns professores e alunos, por conta das atividades realizadas aos sábados, o programa foi implementado gradualmente, partindo de 306 escolas participantes em 1992 para 2.224 escolas em 1994. Esse modelo de

[90] Fernando Afonso Collor de Melo é formado em economia, foi corretor de títulos da Univest, perfeito de Maceió, deputado federal, e governador de Alagoas, antes de ser presidente do Brasil (CPDOC, 2010).
[91] Itamar Augusto Cautiero Franco era formado em Engenharia Civil e Eletrotécnica, foi prefeito de Juiz de Fora, senador e vice-presidente de Fernando Collor, antes de assumir a presidência (CPDOC, 2010).
[92] Albertina Paes Sarmento é pedagoga e mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO).
[93] Aparecida Luvizotto Medina Martins Arruda é professora da Faculdade de São Roque, formada em pedagogia pelo Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP) e mestre em Educação pela UNISO.

escola propunha: 6h de aula por dia; no mínimo 200 dias letivos de atividades; o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva para os professores, que receberiam uma gratificação de 30% do salário (o que teria gerado uma desavença entre professores beneficiados e não beneficiados – não assistidos pelo programa); a introdução do Caixa de Custeio Escolar para conferir autonomia administrativa; e um programa de avaliação das Escolas Padrão através de um sistema de autoavaliação. Mas, segundo a mesma autora, este programa foi abandonado com o início da gestão seguinte, o que demonstra o padrão de descontinuidade política entre governos característico do estado de São Paulo.

Mas, a forte repressão aos movimentos sociais e as greves também são características marcantes do governo Fleury. Durante a greve de 79 dias que ocorreu em 1993, reivindicando reajustes salariais, os professores foram inúmeras vezes agredidos pela tropa de choque. Segundo a APEOESP, a greve de 93 garantiu a aprovação de uma lei orçamentaria que garantia 30% da verba arrecadada com ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e prestação de Serviços) para o ensino de 1º e 2º grau. Vale destacar que o Massacre do Carandiru, onde 111 presos foram brutalmente assassinados dentro do presidio do Carandiru na capital do estado, ocorreu durante a sua gestão (APEOESP, 2010).

2.1.2.3 Educação no governo de Mário Covas (1995 – 2001)

No intervalo de 1995 a 2001, teve início a gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no estado de São Paulo através do mandato de Mário Covas[94]. Segundo Theresa Adrião[95] (2006), essa gestão buscou reformar a educação paulista por meio da reorganização das escolas e da municipalização do ensino fundamental, através de parcerias e convênios entre estado e municípios.

Durante a gestão de Covas, o presidente em exercício no governo federal era Fernando Henrique Cardoso, que graças ao sucesso do Plano Real ganhou a eleição em dois mandatos consecutivos (Quadro 06).

Quadro 06. Educação no governo federal de Fernando Henrique Cardoso. Fonte: Construído pela autora.

No governo FHC foi dado continuidade às políticas econômicas dos governos anteriores, mas o Plano Decenal do governo de Itamar Franco foi ignorado (JACOMELI, 2011). É nesse contexto que ocorre a Reforma Bresser-Pereira. Essa reforma buscava instaurar o Estado gerencial no lugar do Estado produtor. Através da criação de quase mercados, o governo tentou combater a ineficiência burocrática mediante uma metodologia de

[94] Mário Covas Junior se formou em Química Industrial na Escola Técnica Bandeirantes e em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da USP, foi engenheiro da prefeitura de Santos, Secretário de Obras da Prefeitura de Santos, Deputado Federal, Secretário de Transportes de São Paulo no governo Franco Montoro, prefeito de São Paulo, e Senador, antes de se tornar governador de São Paulo (CPDOC, 2010).

[95] Theresa Maria de Freitas Adrião é graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela USP, e professora livre-docente da Unicamp.

controle gerencial por resultados e de um aumento da "autonomia" da gestão. Nessa perspectiva, o governo deixaria de fornecer serviços não exclusivos (educação, saúde, cultura e pesquisa cientifica), passando apenas a financiá-los (BRESSER-PEREIRA, 2000). De acordo com Aguilar (2000), este novo padrão de funcionamento do aparelho estatal constitui um cenário de "Estado desertor", onde o Estado deixa de servir minimamente aos interesses sociais e se torna enfraquecido demais para enfrentar os monopólios e cartéis.

Sob a influência de documentos e políticas internacionais, como o Relatório da UNESCO "Educação um tesouro a descobrir" ("Relatório Delors"), foi promulgada a LDBEN de 1996, através da lei nº 9.394/96 (JACOMELI, 2011). Por meio desse novo documento ficou determinado: a igualdade de acesso e permanência, a pluralidade de ideias, a liberdade para aprender e ensinar, a gratuidade do ensino, a valorização profissional, a gestão democrática, entre outras providências. Além da universalização do ensino médio, merece destaque a inclusão da obrigação de oferecer educação às pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2010).

A nova LDBEN estipulou também o regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Nessa perspectiva, a União teria função redistributiva, supletiva e normativa frente ao sistema de ensino, e se tornaria responsável pela formulação do PNE e a formulação de competências e diretrizes para a educação nacional ("currículo e conteúdos mínimos"). Aos Estados e ao Distrito Federal ficaria a responsabilidade pela oferta de ensino médio, pelo estabelecimento de normas específicas ao seu sistema de ensino e a ação supletiva à oferta de ensino fundamental dos Municípios. Já aos Municípios e Distrito Federal caberia a incumbência de baixar normas sobre seus sistemas de ensino, de organizar suas instituições sob as referências estaduais e da União, oferecer educação infantil e fundamental.

Em destaque às instituições de ensino, a LDBEN estipulou que eles deveriam: elaborar e executar sua proposta pedagógica, administrar seus recursos humanos e financeiros, velar pelo cumprimento dos planos de ensino de cada docente. Aos professores, segundo este mesmo documento, caberia participar da elaboração da proposta pedagógica e construir seus planos de trabalho, zelar pela aprendizagem, estabelecer estratégias para a recuperação dos alunos, ministrar as aulas e participar integralmente das atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento (BRASIL, 2010).

A Constituição Federal de 1988, foi alterada em 1996, por meio da Ementa Constitucional nº14, que propôs a progressiva universalização do ensino médio gratuito. Dois anos mais tarde, a Ementa Constitucional nº19 foi promulgada, instituindo um piso nacional para os docentes (BRASIL, 1996; 1998).

Nos anos de 1997 e 1998, foram construídos, com o apoio popular, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e médio. É importante ressaltar que este documento foi construído sob a influência da Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual participaram importantes instituições de fomento internacional como o BM e a UNESCO, e da Declaração de Nova Delhi. Com o discurso de conter os recursos culturais importantes para o desenvolvimento da cidadania, os PCNs trazem os parâmetros mínimos de forma aberta[96], para que sejam contextualizados a cada realidade, e apontam os temas transversais, cuja abordagem seria socialmente relevante (BRASIL, 1997).

Apesar da ideia da formulação de um PNE ter surgido em 1934, somente em 2001 foi publicado o primeiro PNE, relativo ao decênio 2001-2010. Os principais objetivos desse plano eram: aumentar a escolaridade da população, melhorar a qualidade do ensino, reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino. Contendo as diretrizes e metas para cada nível de ensino, o PNE apresentou-se como uma ferramenta de diagnóstico e proposição de mecanismos de ação para os próximos dez anos de sua publicação (BRASIL, 2001). Contudo, segundo Jacomeli (2011), os vetos realizados, acabaram por não possibilitar a realização desse PNE.

No mesmo ano foi criado o FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – pela lei 10.260/01, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior (BRASIL, 2010) a milhares de brasileiros. É importante ressaltar que esta prática reflete a introdução de fundos públicos sobre a esfera educacional privada.

De 1995 até 2001, a SEE-SP ficou sob a chefia de Teresa Roserley Neubauer da Silva[97]. Durante essa gestão a taxa de analfabetismo paulista, de pessoas com 15 anos ou mais, caiu de 7,69% em 1995 para 5,98% em 2001 (IBGE, 2009).

[96] Na nota introdutória sobre as funções do PCN, aparecem os termos: "referencial", "proposta flexível", "autonomia dos professores e equipes pedagógicas", demonstrando um caráter não impositivo do documento (BRASIL, 1997).

[97] Segundo o site oficial da USP, Teresa Roserley Neubauer da Silva se formou em Pedagogia e doutora em Educação pela PUC (Universidade Pontifícia Católica), foi colaboradora do Instituto de Economia do Setor Público (IESP), Membro do Conselho Estadual de Educação, e membro da Fundação Para o livro Escolar (FLE) (CPDOC, 2010).

A primeira ação governamental do governo Covas na área educacional foi a publicação de Diretrizes Educacionais, através do Comunicado da SEE-SP de 22 de março de 1995. Esse documento trazia o diagnóstico da ineficiência do sistema de ensino e o julgamento de que a grande expansão realizada na educação pública paulista durante o governo militar não havia trazido avanços na qualidade e sim retrocessos. Ele fixou como diretrizes: "a reforma e racionalização da rede administrativa"; "informatização dos dados educacionais"; "desconcentração e descentralização de recursos e competências", e "mudanças no padrão de gestão" (SÃO PAULO, 1995, p. 9).

Segundo Theresa Adrião (2006), o modelo proposto pelas Diretrizes Educacionais seguia as orientações do BM, e, através de justificativas de melhoria de ensino (uso de recursos compatíveis com a idade, implantação da educação obrigatória de 8 anos, e ampliação da autonomia das escolas), essa proposta acabou por fechar inúmeras Unidades Escolares (UEs) (864), aumentar o número de alunos por classe, e reduzir o número de professores. Essa mesma autora relatou também que, apesar da resistência da sociedade civil, sindicatos e escolas, a reorganização e municipalização foram efetuadas[98]. Outro ponto importante a ser destacado foi o crescente discurso de corresponsabilização dos usuários pela qualidade e manutenção do ensino. Nesse cenário ganharam proeminência as Associações de Pais e Mestres (APMs).

Ainda durante a gestão de Mário Covas foram instituídas algumas medidas como: o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP) pela Resolução SEE-SP nº 27/96; a "Classe de Aceleração" pelo Parecer do CEE nº 170/96; a Escola nas férias, pela Resolução SEE-SP nº 165; o Regime de Progressão continuada pela Deliberação do CEE nº 9/97; a divisão do ensino fundamental em dois ciclos pela Resolução SEE-SP nº4/97; o Plano de Carreira pela Lei Complementar nº 836/97; a Reorganização da Grade Curricular pela Resolução SEE-SP nº 4/98; as Normas Regimentais Básicas para Escolas Estaduais pelo Parecer CEE nº67 de 1998; e os Bônus Gestão e por Mérito que começaram em 2000.

Em 1998, o governo promulgou um Decreto nº 42.965/98, que além de regulamentar a jornada de trabalho docente, demitia os professores contratados por tempo determinado no fim do período letivo. Contra essa determinação os professores entraram novamente em greve e paralisaram suas atividades por treze dias. O resultado da greve foi positivo: o decreto foi revogado e foi aberto um novo concurso para o preenchimento de cargos de professor de educação básica II (APEOESP, 2010).

[98] Neste ponto, deve-se destacar que a velocidade e a quantidade de escolas envolvidas na reorganização, por conta dos movimentos sociais, foi bem menor do que a proposta inicialmente pela SEE-SP.

No mesmo ano, a Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE), mobilizou educadores e sindicatos de todo país, realizando um grande estudo sobre as doenças que assolavam os professores (APEOESP, 2010).

Em 2000, por meio da lei nº 10.694, o governo de Mário Covas instituiu seu plano plurianual para o governo de SP no período de 2000 a 2003 (Tabela 02). Esse plano, que previa a liberação de aproximadamente 11 bilhões de reais para o desenvolvimento de programas pela SEE-SP, estava carregado de políticas que visavam: o estabelecimento de parcerias público-privadas e com o terceiro setor; a descentralização e municipalização; o aumento do tempo dos alunos na escola; a formação para o mercado de trabalho; a introdução de sistemas de informatização, de avaliação em larga escala e da lógica gerencial no sistema educacional.

As insatisfações dos professores com as políticas educacionais do governo de Mário Covas resultaram na eclosão de uma grande greve no ano 2000, na qual 63% dos professores da rede estadual paralisaram suas atividades por 43 dias (APEOESP, 2010).

As medidas do governo Covas para racionalizar os recursos, carregadas de uma concepção de repetência enquanto desperdício de dinheiro, refletiam a preocupação em melhorar os índices educacionais. Estas ações tiveram continuidade mesmo quando o governador Mário Covas faleceu em março de 2001, através do mandato de seu vice, Geraldo Alckmin.

Tabela 02. Levantamento dos Programas propostos para a SEE-SP no Plano Plurianual (2000 – 2003). Fonte: Informações retiradas da lei nº 10.694, de 08 de dezembro de 2000. Disponível no site http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2000/lei-10694-08.12.2000.html, acesso em 24 de out. 2016.

Plano Plurianual 2000-2003		
Programa	**Objetivo**	**Porcentagem da verba total da SEE-SP**
Suporte Administrativo	Dar apoio administrativo ao desenvolvimento das atividades de administração estadual, garantindo estrutura adequada no que se refere às ações de manutenção do espaço físico, dos transportes, bem como a utilização da tecnologia da informação, e realização de obras e serviços.	13,32%
Previdência dos Servidores Públicos do Estado	Atender às despesas com sua contribuição previdenciária e/ou com o pagamento de aposentadorias e outros benefícios aos funcionários e servidores inativos do estado, em conformidade com a legislação vigente.	66,42%
Descentralização do Ensino Fundamental	Aumentar a participação dos municípios do estado de São Paulo no atendimento ao ensino fundamental regular, especialmente dos alunos das 1ª à 4ª séries.	4,89%
Merenda Escolar (parceria com Empresas da área alimentícia e ONGs)	Providenciar e supervisionar a oferta de merenda aos alunos e de equipamentos e utensílios para a merenda das escolas, e o treino de merendeiras da rede de ensino; elaborar estudos técnicos em parceria com universidades/Institutos de pesquisa; Divulgar informações por jornal próprio ou documentos técnicos.	3,49%

Melhoria da qualidade do Ensino Fundamental (parceria com Empresas privadas, escolas particulares, instituições assistenciais e ONGs)	Possibilitar às crianças, aos jovens e adultos o acesso, a permanência e o percurso no ensino fundamental, com ações, inclusive em parcerias que promovam a melhoria do processo de ensinar e aprender; verificar a eficiência e a eficácia do desempenho do processo de ensinar, mediante a avaliação do aproveitamento escolar da aprendizagem.	0,12%
Melhoria e Expansão do Ensino Médio (parcerias com ONGs, escolas e universidades particulares, institutos e instituições particulares de ensino e pesquisa)	Melhorar a qualidade do ensino; Assegurar atendimento à demanda e aumentar o tempo de permanência dos alunos nas escolas; Fortalecer mecanismos de valorização dos docentes e criar espaços para a capacitação de profissionais da educação; Assegurar condições de funcionamento e apoiar escolas e centros da rede estadual de ensino.	11,21%
Educação para a cidadania (parceria com Empresas privadas, ONGs, Instituições, ONU/UNDCP - programa para o controle Internacional de Drogas- e outros segmentos da sociedade civil)	Ampliar o envolvimento da Sociedade para o fortalecimento da escola pública tendo em vista: desenvolver hábitos de prevenção de DSTs/AIDS e Drogas, bem como a promoção da saúde; Estimular o senso de responsabilidade social; Buscar recursos da iniciativa privada; Ampliar a participação da comunidade na gestão da escola.	0,28%
Fortalecimento da Educação Profissional (parcerias com Empresas, indústrias, casas de cultura, teatros e ONGs)	Assegurar condições para que jovens, na faixa etária do ensino médio, tenham acesso ao desenvolvimento de competências demandadas pelo mundo do trabalho.	0,01%
Informatização Escolar	Prover recursos tecnológicos (Hardware e Software) para informatização da área administrativa de todas as escolas da rede estadual e para o acompanhamento e gerenciamento destas escolas nas diretorias de ensino - DEs e Órgãos Centrais.	0,26%

2.1.2.4 Educação no governo de Geraldo Alckmin (2001 – 2006)

Em SP, no período de 2001 a 2006, o governador foi Geraldo Alckmin[99] do PSDB. Em grande parte do seu mandato, o governo federal estava sobre o comando de Luís Inácio Lula da Silva[100] (Quadro 07), do Partido dos Trabalhadores (PT), principal opositor do PSDB.

Quadro 07. A educação no governo Lula. Fonte: Construído pela autora.

Em nível nacional, em 2002, com a vitória nas eleições presidenciais, teve início o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula) que, apesar da implantação de políticas no setor social (retirando inúmeras pessoas da situação de miséria) e do fortalecimento das estatais, deu continuidade às políticas de inserção de

[99] Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho é formado em Medicina pela Faculdade de Taubaté, foi vereador, professor universitário, deputado federal, e vice-governador de São Paulo, antes de assumir o governo estadual (CPDOC, 2010).

[100] Luís Inácio Lula da Silva é pernambucano, metalúrgico, líder de inúmeros movimentos sindicais, que concorreu inúmeras vezes a presidência do Brasil como membro do PT (CPDOC, 2010). E foi presidente do Brasil de 2003 a 2011.

recursos públicos em empresas privadas, especialmente no setor de ensino superior. De acordo com Jacomeli[101] (2011), isso pode ser analisado como uma não ruptura completa com as políticas dos governos anteriores.

A partir do PDE (Plano de Desenvolvimento Econômico) foi criado o PAC, Plano de Aceleração do Crescimento. No PAC foi proposta a criação: do Sistema Nacional de Educação; do Fórum Nacional de Educação; e do Fundo de Educação Básica. Esse documento também propunha: o estímulo à gestão democrática e a criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional; o estabelecimento de metas de ampliação de acesso, formação e valorização dos professores; e o estímulo à educação para a diversidade.

Já em 2003, foram criadas políticas de ampliação dos fundos de financiamento em educação, como a lei nº 10.832/03, que instituía a destinação de 1% do valor arrecadado pelo INSS – Instituto Nacional de Serviço Social – para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação sob a forma do "salário-educação" (BRASIL, 2003).

Posteriormente, em 2004, inúmeros programas de fomento e apoio foram criados, como, por exemplo, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de ensino para o atendimento de jovens e adultos, ambos recebendo recursos do programa governamental Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2010).

Mais investimentos sob o setor educacional privado foram feitos em 2005. O PROUNI (Programa Universidade para Todos), instituído pela lei 11.096/05, com o intuito de democratizar o ensino superior, propôs a concessão de bolsas de estudos aos estudantes de baixa renda em todo o país. Concomitantemente, diversas universidades públicas foram criadas no país. Foi também o primeiro ano de aplicação da Prova Brasil, e houve um incentivo à formação profissional, através da lei nº 11.180 (projeto Escola de Fábrica, que foi parcialmente revogado em 2008) (BRASIL, 2010).

No ano de 2006, através da EC nº53, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB). Segundo esse fundo a distribuição de recursos seria proporcional ao número de alunos, sendo que a organização do fundo e do cálculo de valor anual mínimo por aluno seria estipulado pelo PNE. Nesse contexto, a União ficou responsável por complementar o mínimo por aluno caso este não fosse atingido pelos Estados e Distrito Federal. Ainda em 2006: a lei 11.273/06 criou um sistema de bolsas de estudo para a formação inicial e continuada de professores e a lei nº 11.274, alterou o texto da LDBEN, instituindo o ensino fundamental com duração de 9 anos (BRASIL, 2010). Essa Ementa Constitucional ainda revogou o estabelecimento de um piso para os professores, instituída pela EC nº 19/98, criada durando o governo FHC.

Durante todo o período, o secretário de educação foi Gabriel Benedito Isaac Chalita[102]. Dentre as ações tomadas pela SEE-SP estavam: o cadastramento dos alunos (Resolução SEE-SP nº 88/01); a criação do Centro de Referência em Educação Mário Covas (Resolução SEE-SP nº 51/03); a instituição dos programas Escola em Parceria (para que a comunidade e a APM colaborassem com a melhoria do ensino - Resolução SEE-SP nº24/05), Escola em Tempo Integral (para prolongar o tempo da criança na escola - Resolução nº 89/05), Parceria Público-Privado (Lei nº 11.688/04) e o Escola da Família (Decreto nº 48.781/04); por fim, foram criadas várias Faculdades Técnicas e Escolas Técnicas.

O Plano Plurianual do governo Alckmin, foi publicado, por meio da Lei nº 11.605/03, e teve vigência de 2004 a 2007. Esse documento determinou que a educação seria um dos pilares da ação governamental, para que se atingisse o objetivo de "melhorar o capital humano" (SÃO PAULO, 2013).

No documento as metas citadas para a SEE-SP foram: construir uma escola eficaz para o aluno; oferecer boas condições de trabalho aos agentes educacionais; integrar os órgãos

[101] Mara Regina Martins Jacomeli é doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Unicamp.
[102] Gabriel Benedito Isaac Chalita é formado em direito e filosofia e já atuou como vereador e presidente da Câmara em Cachoeira Paulista, atuando como Secretário de Educação no período de 2002 a 2006 (CPDOC, 2010).

por meio da descentralização, autonomia e garantia da unidade na diversidade; a racionalização de recursos; a otimização dos investimentos no ensino; universalização do ensino médio; e aperfeiçoamento dos integrantes do quadro do magistério. Para tal, o documento sinaliza a continuidade de alguns programas implementados em 2003, como por exemplo, a Teia do Saber e a Bolsa-Mestrado (formação continua dos professores), e a criação de outros como o Escola da Família, a Alfabetização e Inclusão – Pai (formação de jovens e adultos) e a Segurança Escolar (em parceria com a Secretaria de Segurança Pública).

Segundo o site oficial da APEOESP, no ano de 2003 o governo do estado abriu um concurso público para o preenchimento de cargos docentes atendendo a uma pressão exercida pelo sindicato. Em janeiro de 2004 a SEE-SP convocou os primeiros 14 mil classificados no concurso e, apesar das reinvindicações para que o ingresso dos concursados ocorresse apenas em 2005, as aulas foram atribuídas aos professores ingressantes no meio do período letivo. Isso fez com que muitos professores perdessem suas aulas e tivessem o andamento do trabalho desenvolvido nas escolas comprometido (APEOESP, 2010).

Em 2004, vários atos públicos foram organizados pelos professores e pela APEOESP para reivindicar o reajuste salarial, melhorias na infraestrutura física das escolas, redução do número de alunos por sala e para denunciar os 4,1 bilhões de reais da área da educação que haviam sido desviados pelo governo Covas/Alckmin (APEOESP, 2010).

Nessa gestão também foram instituídas várias gratificações aos docentes e servidores públicos, mas que não afetavam o salário base para fins de aposentadoria. Conferindo vantagens momentâneas que obstruíram melhorias reais nas condições de trabalho dos professores. No final da gestão Alckmin, em 2006, a taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais caiu para 4,98% (IBGE, 2009).

Em 2006, a Constituição Estadual Paulista de 1988 foi alterada pela EC nº 21, que em seu artigo 126 garantiu a redução de 5 anos de trabalho para os professores de ensino primário, fundamental e médio (SÃO PAULO, 2006).

Em março do mesmo ano, o governador Geraldo Alckmin renunciou ao cargo para concorrer nas eleições presidenciais. Assumiu então o vice-governador Claudio Lembo[103], que

[103] No período de 31/03/2006 a 1º/01/2007, o governo do estado de São Paulo ficou sob a chefia de Claudio Lembo (vice-governador), que era membro do PFL (Partido da Frente Liberal), fez curso de Ciências Sociais e Jurídicas na USP, foi advogado do Banco Itaú, professor na Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenador do curso de pós-graduação, diretor da Faculdade de Direito, presidente do partido ARENA, secretário do planejamento durante o governo de Paulo Maluf na Cidade de São Paulo e reitor do Mackenzie (CPDOC, 2010).

substituiu o Secretário de Educação Gabriel Chalita por Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos[104].

Dentre as ações tomadas pela SEE-SP durante essa gestão estavam: a criação de Escolas Técnicas e Faculdades de Tecnologia; a introdução de políticas de bonificação por mérito aos integrantes do quadro do magistério, da secretaria de educação e de apoio escolar (Leis Complementares 1.005/06 e 1.006/06); e a instituição do Programa de Integração das Creches Pré-Escolas da Secretaria do Estado de Assistência e Desenvolvimento Social ao Sistema de Ensino do Município de São Paulo, por meio do Decreto nº 51.407/06.

Segundo os trabalhos de Russo[105] e Carvalho[106] (2012), essa curta gestão não conseguiu desenvolver ações efetivas na resolução de carências e no combate às desigualdades do ensino público paulista.

3.2 MARCAS DO PASSADO NA ATUALIDADE E REFLEXÕES

A partir da análise temporal construída foi possível constatar que a ampliação do acesso à educação sem um adequado planejamento fez com que a qualidade do ensino fosse comprometida e as condições de trabalho dos professores se deteriorassem. Concomitantemente, a ampliação repentina gerou uma diversidade de escolas na rede, que oferecem a diferentes extratos da população formas de ensino com currículos e recursos diferenciados. É importante ressaltar que, na maioria das vezes, as mais precárias unidades são as que se destinam ao atendimento da população de baixa renda.

Foi detectado também que um dos maiores problemas citados pelas políticas públicas educacionais paulistas tem sido a evasão e a repetência. Historicamente, o combate a estes elementos, através de proibições de repetências e da progressão continuada, não repercutiu em melhoras significativas na qualidade de ensino, mas somente tem mascarado os índices educacionais. Essas e outras políticas representam ainda as influências dos órgãos internacionais de fomento sobre os programas e políticas educacionais nacionais.

Especificamente em relação ao período final da Ditadura Militar, observa-se: uma maior articulação dos profissionais da educação nos sindicatos; a expansão no número de servidores públicos estaduais na área da educação; a ampliação da estrutura física da rede,

---

[104] De acordo com os dados disponibilizados na plataforma Lattes, Maria Lúcia Marcondes Carvalho é pedagoga formada pela USP, doutora em Educação pela USP e em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, já trabalhou como professora de EF e EM, e é professora titular da graduação e da pós graduação no Mackenzie. Já atuou também como reitora do Mackenzie.

[105] Miguel Henrique Russo é graduado em Química e Pedagogia, mestre em Educação pela Unicamp e doutor em Educação pela USP. Ele é professor na Universidade da Cidade de São Paulo.

[106] Celso Ricardo Fernandes de Carvalho é graduado em Fisioterapia e Educação Física, mestre e doutor pela USP.

através da criação de novas EEPGs; a introdução de políticas de descentralização e municipalização; e um incentivo a participação dos professores no processo de planejamento escolar.

Ao se analisar as modificações pelas quais tem passado a rede pública de ensino paulista no período de 1986 a 2006 foi possível constatar: a introdução do discurso gerencialista; o estímulo à formação de parcerias entre o setor público e privado; a inclusão do terceiro setor na promoção de serviços públicos (principalmente nos governos de Mário Covas e Geraldo Alckmin); um crescente discurso de corresponsabilização da sociedade com a educação e de maior "autonomia"; o estímulo à descentralização e municipalização do ensino fundamental; a descontinuidade entre políticas (Escola Padrão e Escola de Tempo Integral); e a participação dos docentes na formulação de políticas (Estatuto do Magistério) durante o governo de Franco Montoro.

O montante de recursos destinados à SEE-SP em relação a verba total de SP também flutuaram ao longo do tempo (Tabela 03 e Figura 09). Como pode ser observado no gráfico, durante o intervalo de tempo analisado há padrões: de aumento dos recursos destinados a SEE-SP de 1984 a 1987 (governo Franco Montoro) e de 1992 a 1995 (Governo Fleury Filho); e de redução de investimentos na área educacional de 1979 a 1981 (Governo Paulo Maluf), de 1987 a 1992 (Governo Quércia) e de 1995 a 1997 (Governo Covas).

É possível observar ainda na Figura 09 que há uma estabilização no repasse de verbas à SEE-SP de 1998 a 2006 (Governo Alckmin).

Ainda de acordo com a análise construída, observou-se que as políticas educacionais implementadas de 1979 até 2006 perderam progressivamente seu caráter prescritivo sobre o "como" as escolas funcionam. O novo foco das políticas passou a ser a determinação dos objetivos educacionais e a avaliação dos resultados atingidos, por meio de políticas de avaliação externa por exemplo.

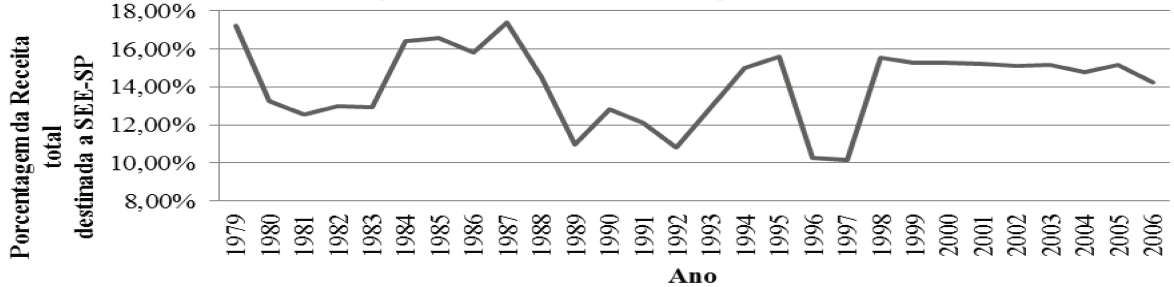
Em relação ao planejamento educacional, foi constatado que, na maioria do tempo, os educadores foram excluídos de uma participação ativa no processo de tomada de decisões. A abertura e o estímulo a participação nos últimos anos (1988-2006), presente no discurso de descentralização e autonomia, aparecem repletos de interesses em aumentar a margem de manobra dos professores durante suas práticas, para que os objetivos estipulados por outros ("superiores") sejam cumpridos com maior efetividade e com menor gasto de recursos.

Tabela 03. Mudanças no orçamento destinado à SEE-SP em relação a receita total do estado (1979-2006). Fonte: Construída pela autora com base nos dados que constam nas leis de Orçamento-Programa disponibilizadas no site oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (acesso em 28 out. 2016).

Ano de exercício	Porcentagem da receita estadual destinada a SEE-SP*	Governador na data da promulgação da lei	Secretário de Educação na data da promulgação da lei	Lei nº
1979	17,21%	Paulo Egydio	José Bonifácio Coutinho	1.877/78.
1980	13,27%	Paulo Salim Maluf	Luiz Ferreira Martins	2.227/79.
1981	12,57%	Paulo Salim Maluf	Luiz Ferreira Martins	2.610/80.
1982	12,98%	Paulo Salim Maluf	Luiz Ferreira Martins	3.175/81.
1983	12,96%	José Maria Marin	Jessen Vidal	3.635/82.
1984	16,41%	Franco Montoro	Paulo de Tarso Santos	3.941/83.
1985	16,56%	Franco Montoro	Paulo Renato Costa Souza	4.431/84.
1986	15,84%	Franco Montoro	Paulo Renato Costa Souza	4.882/85.
1987	17,40%	Franco Montoro	José Aristodemo Pinotti	5.403/86.
1988	14,49%	Orestes Quércia	Chopin Tavares de Lima	5.966/87.
1989	10,98%	Orestes Quércia	Chopin Tavares de Lima	6.247/88.
1990	12,83%	Orestes Quércia	Wagner Gonçalves Rossi	6.626/89.
1991	12,12%	Orestes Quércia	Carlos Estevam Martins	6.992/90.
1992	10,80%	Fleury Filho	Carlos Estevam Martins	7.640/91.
1993	12,94%	Fleury Filho	Carlos Estevam Martins	8.202/92.
1994	14,98%	Fleury Filho	Carlos Estevam Martins	8.509/93.
1995	15,58%	Fleury Filho	Carlos Estevam Martins	9.033/94.
1996	10,29%	Mário Covas	Teresa Roserley Neubauer	9.333/95.
1997	10,16%	Mário Covas	Teresa Roserley Neubauer	9.467/96.
1998	15,52%	Mário Covas	Teresa Roserley Neubauer	9.902/97.
1999	15,30%	Mário Covas	Teresa Roserley Neubauer	10.151/98.
2000	15,25%	Mário Covas	Teresa Roserley Neubauer	10.479/99.
2001	15,20%	Mário Covas	Teresa Roserley Neubauer	10.707/00.
2002	15,13%	Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita	11.010/01.
2003	15,16%	Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita	11.332/02.
2004	14,80%	Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita	11.607/03.
2005	15,14%	Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita	11.816/04.
2006	14,23%	Geraldo Alckmin	Gabriel Chalita	12.298/06.

*** O cálculo da porcentagem da verba estadual destinada à Secretaria de Educação foi feita com base nos dados que constam nas leis de Orçamento-Programa disponibilizadas no site oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (http://www.al.sp.gov.br/, acesso em 28 out. 2016).**

Figura 09. Gráfico de flutuação da porcentagem de verba recebida pela SEE-SP de 1979 a 2006.



Fonte: calculado pela autora com base nos dados disponibilizados pelas leis de orçamento-programa anuais disponibilizados pelo *site* oficial da Assembleia Legislativa de São Paulo.

Outro ponto que merece ser destacado é que as mudanças de governo têm afetado e muito a melhoria da educação. Em muitos casos, a troca de governante levou a uma substituição das políticas sem sua avaliação. Esses projetos inacabados não favorecem nem ao aprendizado político nem à resolução de problemas. Muitas vezes os projetos com potencial de ser bem sucedidos ficam abandonados e muitos projetos semelhantes são continuamente reiniciados.

A hierarquização e divisão do trabalho dentro do ambiente escolar também são evidentes, visto que as fissuras entre os formuladores de políticas educacionais e seus executores ainda permanecem firmes na estrutura educacional.

Da mesma forma, o pagamento de gratificações, que oferecem uma única vantagem pecuniária, obstrui o caminho para aquisição de melhorias salariais para a categoria docente. Atravancando a melhoria das condições de trabalho dos professores e desvalorizando a profissão. Outro agravante, nesse sentido, é a desarticulação da categoria gerada por diferenças salariais entre os docentes que trabalham em modelos escolares diferentes.

Entretanto, que caminhos seguiram as políticas públicas educacionais nos últimos anos (2007-2015)? Como os professores podem atuar em sala de aula? Como estes condicionantes históricos têm afetado o seu planejamento? De que maneira os professores enxergam seu próprio trabalho e de seus pares dentro deste contexto social, cultural, histórico, político e econômico?

Tentar responder a essas e outras questões é função do próximo capítulo.

4 PLANEJAMENTO DOCENTE NO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL PAULISTA (2007-2015)

Desde que a instrução pública surgiu no território brasileiro até 2007, muita coisa mudou. Com a redemocratização e a reabertura política nos anos 80 e 90, houve um período de aumento progressivo da participação popular no setor político e de aquisição de direitos na legislação (CARVALHO, 2013).

Em um contexto de globalização, de avanço dos sistemas de transporte e das tecnologias, formaram-se novos dilemas à questão da cidadania. As antigas desigualdades sociais não se dissolveram, mas se metamorfosearam em novas formas de desigualdades e de exclusão. Tudo isso foi ocasionado pela dissolução das rígidas fronteiras entre os países e da declinação do modelo "Estado-nação" (IANNI, 2008).

Concomitantemente, outros fatores também têm remodelado o cenário político, econômico e social brasileiro e transformado a cultura, os valores, e os estilos de vida, como: a "cultura de massa", marcada pela racionalidade técnica e pelo individualismo; a influência das agências de fomento internacional sobre as políticas e práticas governamentais de diferentes países; o crescimento das políticas baseadas no pensamento da "nova Terceira Via"; e a introdução de políticas neoliberais e da gerência flexível (IANNI, 2008).

Nesse contexto, uma das mudanças que merece destaque é o significativo aumento no acesso à escolaridade. Contudo, se garantiu o acesso a que tipo de escola? Será que todos os estratos da população tem acesso ao mesmo modelo de ensino público?

Em 2007, o estado de São Paulo apresentava um IDEB de 4.1, que, na ocasião, era um valor superior à média nacional (3.5) (INEP, 2015). Mas essa posição de superioridade estava longe de representar um motivo de comemoração. A situação educacional pública paulista ainda era alarmante, pois o rendimento nas avaliações estaduais e o fluxo dos alunos ainda eram muito ruins (IDESP estadual de 2.54, sendo que o índice varia de 0 a 10) (SÃO PAULO, 2016-a).

Esses índices foram interpretados como instrumentos que denunciavam um cenário de precariedade no ensino público paulista e serviram como justificativa para o desenvolvimento de reformas educacionais em grande escala no período de 2007 a 2015. O governo paulista propôs então inúmeros programas, impulsionados e insuflados pelo discurso de melhoria da qualidade da educação, como o São Paulo Faz Escola (SPFE). Mas, como esses programas interagem com a rotina de trabalho dos professores dentro das escolas?

Com o intuito de analisar como o Programa SPFE tem se relacionado com o planejamento e autonomia dos docentes, este capítulo contém um estudo de caso do tipo

etnográfico realizado no município de Votorantim-SP, abrangendo três escolas públicas estaduais. Para viabilizar uma análise conjuntural das mudanças que ocorreram neste período, esta pesquisa não se limitou à análise dos textos legais, mas buscou problematizar o que ocorre no "chão da escola", destacando as falas dos professores da rede pública paulista.

Este capítulo está estruturado em quatro partes principais. A primeira é destinada à caracterização da área de estudo e dos participantes. Para fazer a contextualização da pesquisa foram utilizados tanto documentos disponibilizados na internet, quanto informações obtidas durante entrevistas semiestruturadas com funcionários das escolas analisadas. A segunda parte se refere à análise das políticas e dos principais programas do período de 2007-2015, em especial o SPFE, e sua comparação e contraste com os discursos dos professores das três unidades. A terceira parte é dedicada, especificamente, ao planejamento docente e ao trabalho dos professores dentro das escolas, tentando examinar, a partir de suas falas, limites e avanços à questão da autonomia. E a última parte, contém reflexões e uma síntese do capítulo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A rede estadual de ensino paulista, em 2015, estava dividida em 91 Diretorias de Ensino (DEs). Foi selecionada neste estudo apenas a DE de Votorantim (Figura 10), pelo fato dela registrar o mesmo valor da média estadual de IDEB (4.8) e atender a diferentes municípios da região[107] (Votorantim, Piedade, Araçoiaba da Serra, Capela do Alto, Pilar do Sul, Salto de Pirapora e Tapiraí), supervisionando um total de 48 Unidades Escolares (UEs) (PORTAL EDUDADOS, 2016).

Figura 10. Ilustração das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Em destaque a DE de Votorantim.

Fonte: EduDados. Disponível em: <https://seesp.sharepoint.com/sites/intranet/secretaria/Paginas/edudados.aspx>, acesso em 24 abr. 2016.

[107] Outro fator que motivou a escolha foi o conhecimento prévio da pesquisadora sobre o funcionamento dessa DE.

O município de Votorantim-SP, escolhido como sede desta pesquisa, está localizado a 100 km da capital do estado (São Paulo). De acordo com o censo do IBGE de 2010, essa unidade administrativa continha uma população estimada para 2015 de 117 mil habitantes, e possuia um IDH de 0,767 (IBGE, 2010).

Sendo um município relativamente recente (elevado a distrito em 1911), Votorantim só se emancipou de Sorocaba-SP em 1963. E é conhecido nacionalmente por conta da fábrica de cimento e celulose do Grupo Votorantim, que levou ao desenvolvimento de vários bairros no município (VOTORANTIM, 2014). Neste ponto é importante ressaltar que o desenvolvimento de Votorantim-SP esteve por muito tempo atrelado diretamente aos avanços dessas e de outras atividades industriais.

Em Votorantim-SP estão localizadas 12 escolas da rede estadual que ofertam ensino fundamental para os anos finais. Dessas escolas, foram escolhidas[108]: uma integrante do Programa Ensino Integral (Escola A), uma escola com baixo IDESP no ano de 2015 para os anos finais do EF (Escola B) e uma escola com alto IDESP (Escola C).

As escolas selecionadas foram contatadas e convidadas para participar da pesquisa no segundo semestre de 2015, e, em seguida, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética da Unicamp. Após a aprovação pelo referido Comitê no início de 2016 (CAAE nº 51326715.9.0000.5404), foram coletados os dados para a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas[109] e da realização de observação participativa[110]. Para participar das entrevistas foram convidados os professores que estavam em horário "livre" (Janela de aula, horário de entrada e saída da escola, ou horário de estudos), sendo que cada professor recebeu uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), e uma explicação dos objetivos e procedimentos da entrevista (que incluíam a autorização para o entrevistado optar por não responder, abandonar ou desistir da entrevista a qualquer momento, caso sentisse algum incomodo).

Os trechos transcritos das entrevistas contidos neste trabalho, não identificam nem o professor, nem o nome da unidade participante. Eles são citados com nomes fictícios, as

[108] Para a seleção das escolas à serem incluídas na pesquisa foi construída primeiramente uma tabela que organizava as escolas da DE em ordem decrescente de IDESP. Entre as três que registravam o maior IDESP foi realizado um sorteio para estipular quem seria a escola que representaria o grupo de alto IDESP (escola C). E o mesmo procedimento foi realizado com as três escolas que apresentam os três menores valores de IDESP, para a seleção da escola B (baixo IDESP).

[109] O roteiro básico para o desenvolvimento da entrevista está disponível no Apêndice 1.

[110] As observações foram realizadas durante todo o período de coleta de dados e objetivou identificar e analisar: a visão dos diferentes sujeitos sobre aquela UE; como os espaços escolares e recursos eram utilizados pelos servidores; as relações entre servidores e destes com os alunos e com a comunidade; as práticas formais e informais de planejamento; e a presença e peso das políticas públicas no interior do ambiente educacional. Os dados observados foram registrados no diário de campo e posteriormente incluídos na análise.

idades reais, e um código de identificação da função do profissional na escola (Ex.: PCoA – Professor Coordenador da Escola A – Apêndice 3).

4.1.1 Caracterização Escola A (PEI)

A escola A está localizada em um bairro afastado no município de Votorantim-SP. Ela atende em dois períodos: o EF no integral, das 7:00 as 15:10; e o EM no noturno, das 19:00 as 23:00. Segundo a Diretora dessa UE, não existe uma integração forte entre o período integral e o noturno, o que faz com que a escola funcione como se fosse duas instituições diferentes. Esse fato é evidenciado na fala abaixo:

> "É difícil articular o noturno com o tempo integral, já que não posso estar presente. Tenho dedicação exclusiva. Aí o vice-diretor, à noite, responde por tudo. Ele é diretor, coordenador, mediador... ele é tudo! Aqui no noturno, os professores vêm completar jornada. Eles não participam da escola. Não constroem uma identidade. Daí fica difícil!" (Angélica, 56 anos, PDA)

O fato de os professores não "construírem uma identidade" com a escola, seria um problema inexistente no período integral da escola participante do PEI. Por conta das normas do próprio programa, os professores são todos pertencentes a categoria F[111] ou efetivos, e estão designados para trabalhar no projeto por 40h semanais em regime de dedicação exclusiva.

Em relação a sua estrutura física, a escola A, apesar de ser uma escola pequena em tamanho, apresenta muitos recursos físicos disponíveis para os professores.

De acordo com o Portal EduDados[112] (2016), esta escola apresentava, em dezembro de 2015, um total de 445 alunos, disposto em 14 classes (6 no período noturno – EM - e 8 no período integral - EF). As dependências físicas da escola incluíam: refeitório, cozinha, três depósitos, um depósito de alimentos/despensa, vias de acesso e dependências adequadas a deficientes, hall, laboratório de informática, pátio coberto, pátio descoberto, quiosques, nove salas de aula, sala do coordenador pedagógico, sala do diretor, sala de vice-diretor, sala de leitura, sala dos professores, sala da secretaria, uma sala para TV/vídeo, duas salas multiuso, sanitários adequados a portadores de deficiência, sanitários masculinos e femininos independentes para alunos e funcionários.

Já em relação aos funcionários, o Portal EduDados (2016) informa que, em dezembro de 2015, a escola contava com: 1 Diretor, 2 Vice Diretores, 1 Secretário de Escola, 27 professores de educação básica II (11 eram efetivos, 14 eram não efetivos e 2 eram efetivos

[111] As diferenças entre as categorias docentes estão explicitadas no tópico 4.2.4 intitulado "Cada categoria no seu galho". Nessa seção consta a problematização de como essas categorias foram criadas e de suas repercussões para o exercício profissional dos professores.

[112] O Portal Edudados é uma plataforma online disponibilizada pela SEE-SP que tem por objetivo fornecer aos servidores da educação informações sobre a estrutura física e pedagógica da rede paulista de ensino público. Seu acesso de dá por meio da Secretaria Digital (portal eletrônico de dados da SEE-SP), que disponibiliza os dados apenas aos funcionários da rede.

readaptados); 4 professores coordenadores; 1 gerente de organização escolar e 1 agente de serviços escolares.

Em relação ao perfil dos professores entrevistados na unidade: a maioria dos professores era do sexo feminino (70%), a média de idade era de 47,8 anos e o valor médio de anos de experiência na profissão docente era de 19,1; considerando o item formação inicial, 80% dos entrevistados tinha a primeira graduação em um curso de licenciatura na área em que leciona, o restante (20%) fez algum curso de complementação que lhe conferiu habilitação na área; analisando a escolha da profissão docente, 60% dos entrevistados admitiu ter escolhido a profissão deste a infância, 30% trabalhavam em outra área, mas depois de entrar para a carreira docente afirmaram ter gostado da profissão, e 10% escolheu o emprego pela facilidade em conciliar o trabalho com o horário para cuidar do filho.

Estritamente em relação a formação dos professores entrevistados, foi possível constatar que: existiam profissionais formados tanto por instituições públicas, quanto privadas (maioria[113]); 50% dos professores entrevistados já possuíam pós-graduação; e, 90% deles afirmaram fazer cursos de formação continuada pela DE. Esses cursos, de acordo com os professores, seriam desenvolvidos em diferentes áreas do conhecimento, e seriam considerados como positivos para a formação profissional.

> "Eles sempre contribuem e firmam o trabalho que a gente já realiza." (Alessandra, 55 anos, PGA)
> "Não sana todos os problemas, mas ajuda a trabalhar." (Almira, 54 anos, PPA1)

Durante o período de observação foi possível constatar o ambiente de limpeza e de tranquilidade na escola A. Ao conversar com algumas mães que estavam procurando vagas na unidade, elas comentaram que a escola era uma das referências em qualidade da região. Isso foi constatado na fala de uma das professoras entrevistadas:

> "Existe uma lista de espera. Assim que um aluno sai, em 2 ou 3 dias já chega outro. Isto se dá pela fama do projeto." (Aline, 52 anos, PMA3)
> "Os pais sabem que vão participar da vida do filho." "Quando os pais matriculam seus filhos nesta escola, já se exige sua participação nas reuniões e na vida escolar dos filhos." "Eles procuram muito os professores." (Aline, 52 anos, PMA3)

Observou-se também que: os conflitos entre os alunos são extremamente reduzidos, ainda mais quando comparados a outras escolas; em nenhum momento os professores e demais

[113] Na região de Sorocaba, a instalação de universidades públicas é um evento recente, fruto da expansão do ensino superior público durante o governo do presidente Lula. As únicas universidades públicas na cidade de Sorocaba são um *campus* da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos - 2006) e um da UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - 2002). As universidades "mais tradicionais" da cidade são a UNISO (Universidade de Sorocaba - 1951), a PUC (Pontifícia Universidade Católica - 1950) e a FADI (Faculdade de Direito de Sorocaba - 1957), todas pertencentes a rede privada. Em 2016 estão em funcionamento na cidade de Sorocaba outras faculdades como: FACENS (Faculdade de Engenharia de Sorocaba); Pitágoras; Anhanguera; FATEC (Faculdade de Tecnologia do Centro Paula Souza); ESAMC (Escola superior de Administração, Marketing e Comunicação); FEFISO (Faculdade de Educação Física de Sorocaba); IMAPES (Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior); Uirapuru Superior; UNIP (Universidade Paulista); e UNOPAR (Universidade do Norte do Paraná – polo).

funcionários citaram envolvimento dos alunos com drogas; o nível socioeconômico dos alunos atendidos pela escola não é baixo; as salas têm em média 32 alunos; a participação dos pais na escola e na vida dos filhos é bastante ativa; são desenvolvidos muitos projetos e aulas diferenciadas, tanto no período da manhã (base curricular comum) quanto no período da tarde (base diversificada); e os professores trabalham coletivamente e sempre estão socializando experiências.

"É muito privilegiado o trabalho em equipe, com reuniões de orientação e protagonismo juvenil." (Angélica, 56 anos, PDA)

Ainda em relação ao perfil dos alunos, a inspetora argumentou que:

"Os alunos carentes são poucos e se relacionam muito bem." (Ana Paula, 32 anos, IA1)

A escola A foi criada na década de 60 através de um movimento de expansão do acesso à educação desenvolvido durante o governo ditatorial de Costa e Silva e do governo paulista de Abreu Sodré. Posteriormente, ela foi municipalizada em 2000, por conta do processo de descentralização e municipalização do EF ocorrido durante o governo paulista de Mário Covas. Nesse processo, todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª) foram transferidas para uma escola próxima.

De acordo com uma professora que trabalhava na unidade na época, por conta da prematura chamada realizada pelo concurso feito pelo município, os concursados atribuíram seus cargos no meio do período letivo, destituindo os professores que já trabalhavam com as turmas. Apesar de a referida professora concordar com a separação de diferentes faixas etárias em UEs diferentes, sua fala inconformada denuncia a forma atribulada com a qual foi dado andamento a esse processo.

"Eu odiei esta modificação, porque os professores perderam suas turmas no meio do período letivo. Eu tive que pegar aulas no estado porque diminuiu muito minha carga horária." "Mas pras crianças foi positiva esta separação. As crianças muito pequenas não tem como dividirem o espaço com jovens mais velhos." (Almira, 54 anos, PPA)

Em 2006, a UE sofreu outra transformação, sendo incluída no Programa da Escola de Tempo Integral (ETI) (Quadro 08).

Quadro 08. Quadro explicativo do Programa Escola de Tempo Integral. Fonte: Construído pela autora a partir de dados disponíveis no *site* oficial da SEE-SP.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL (ETI)

O Projeto Escola de Tempo Integral foi instituído no estado de São Paulo através da Resolução SE nº 89, de 11 de dezembro de 2005, tendo como um de seus principais argumentos a necessidade de se **estender o tempo da criança na escola**, para que se ampliassem as oportunidades de aprender, e para o desenvolvimento de "ações que integram a política de inclusão" (SÃO PAULO, 2005). O projeto propõe um enriquecimento do currículo, o uso dos temas transversais e a realização de vivências para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e, apesar de prever o atendimento inicial de regiões de baixo IDH e das periferias urbanas, existem critérios para a adesão (**presença de espaço físico compatível e a intenção da comunidade em participar**).

O processo de atribuição de classes e aulas para as ETIs ocorre por meio de um processo seletivo específico, de acordo com a resolução SE nº 3 de 28 de janeiro de 2011. Assim como o processo de definição do Quadro de Apoio Escolar (QAE) e do Quadro da Secretaria de Educação (QSE) que também é diferenciado na ETI, pois, nos cálculos da quantidade de funcionários, o número de classes em funcionamento é considerado em dobro (Resolução nº 32, de 26 de maio de 2011, e nº 62, de 6 de junho de 2012) (SÃO PAULO, 2011).

Em relação ao currículo oficial, o EF nas ETIs sofreu uma reorganização curricular através da Resolução SE nº 85 de 19 de dezembro de 2013. De acordo com esse documento, a matriz curricular deveria estar ajustada à realidade escolar, incluindo no mínimo 25 aulas semanais de disciplinas da base curricular nacional comum e de 10 a 20 aulas semanais de oficinas curriculares obrigatórias (parte diversificada), dependendo da carga horária semanal mínima atribuída (SÃO PAULO, 2013).

Na organização curricular referida no parágrafo acima, as oficinas curriculares obrigatórias são: Hora de Leitura, Produção de Texto e Experiências em Matemática para os anos iniciais; Leitura e Produção de Texto e Experiências Matemáticas para os anos finais; e disciplinas curriculares obrigatórias com temáticas optativas, com diversos eixos temáticos (Linguagens; Trabalho e Consumo; Ciência e Tecnologia; Saúde; Meio ambiente; e Ética, Cidadania e Pluralidade Cultural) (SÃO PAULO, 2013). Mas, em 2014, através da resolução SE nº38, a matriz curricular das ETIs foi alterada novamente.

Para os professores dessas escolas, em 2012, a lei complementar nº 1.164 instituiu o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação da Dedicação Plena e Integral (GDPI). Segundo o documento, ficou estabelecido que: o profissional deveria prestar 40h de trabalho semanais, sendo vedada a prática de outra atividade remunerada durante o horário de funcionamento da escola de período integral; seria construído o Plano de Ação, que seriam ferramentas de diagnóstico, proposição de estratégias e formas de avaliar os resultados das atividades deveriam ser desenvolvidas na UE e que deveriam ser construídos coletivamente; o Projeto de Vida deveria ser construído pelos alunos envolvendo a responsabilidade individual, social e institucional; e os professores deveriam criar documentos semestrais para os alunos contendo orientações pedagógicas sobre os componentes curriculares (Guias de Aprendizagem) (SÃO PAULO, 2012-a).

O que se pode destacar nas ETI é que: o modelo foi adotado em unidades que já possuíam infraestrutura física adequada, o que reduz significativamente os gastos iniciais com o projeto e não contribui para a melhoria das instalações escolares como um todo; as unidades receberam uma maior equipe de trabalho, o que colaboraria com a administração e gestão dos alunos, e tenderia a minimizar os conflitos intraescolares; e que todos os profissionais possuíam no mínimo a licenciatura plena na área de atuação (o que, teoricamente, significaria profissionais mais qualificados). Essa forma de funcionamento vigorou até 2014, quando a escola A foi incluída no Programa de Ensino Integral (PEI) (Quadro 09).

Quadro 09. Quadro explicativo do Programa de Ensino Integral. Fonte: Construído pela autora a partir de dados disponíveis no *site* oficial da SEE-SP.

PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI)

Esse novo modelo de escola de tempo integral foi proposto em 2012, pela lei complementar nº 1.191/12. Segundo ela, o objetivo do ensino integral é:

> (..) a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; (SÃO PAULO, 2012-b, artigo 2º, parágrafo I)

Essa lei completar também definiu que: os Programas de Ação, documentos que estipulam os objetivos, metas e resultados da aprendizagem definidos para os alunos, deveriam ser construídos coletivamente por toda a equipe escolar, e não somente pelos professores; as escolas de ensino integral deveriam estimular em seu processo pedagógico o protagonismo juvenil, ou seja, a atuação criativa, construtiva e solidária dos alunos frente a problemas reais; os clubes juvenis seriam grupos temáticos criados pelos alunos, supervisionados pela equipe escolar; e instituiu o processo didático pedagógico da tutoria (SÃO PAULO, 2012-b).

O artigo 3º dessa lei complementar regulamentou o quadro de magistério, incluindo os seguintes funcionários: Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral, Professor Coordenador por área de conhecimento, e professor de sala de leitura. As regulamentações delimitam expressamente que todos os professores devem, exclusivamente, portar o título de licenciatura plena. No seu inciso 4º ficou estabelecido ainda que **a permanência desses profissionais estaria condicionada à avaliação por desempenho periódica**

e específica, e que a não correspondência ao Programa resultaria em remoção ou transferência para a UE mais próxima (SÃO PAULO, 2012-b).

Seriam funções do Diretor da escola integral: planejar, implantar e articular as atividades; fazer a coordenação do plano de ação, com as atividades docentes e discentes; gerir os recursos físicos e humanos; estabelecer em conjunto com a equipe escolar estratégias para a promoção do protagonismo juvenil; acompanhar e orientar as atividades da equipe escolar; zelar pelo cumprimento do regime de dedicação plena e exclusiva; fazer esclarecimentos sobre o modelo de ensino integral; avaliar e acompanhar a produção dos professores; sistematizar as experiências da escola (SÃO PAULO, 2012-b).

Ao Vice-diretor caberia: auxiliar o diretor na construção do plano de ação; auxiliar no desenvolvimento dos projetos de vida; mediar conflitos; orientar a procura a serviços de proteção social; assumir o papel do diretor, em sua ausência; elaborar os programas de ação (SÃO PAULO, 2012-b).

Seriam atribuições do Professor Coordenador Geral: executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, orientar as tarefas docentes; elaborar seu Programa de Ação; substituir o professor de sua área, em caso de ausência; coordenar as atividades dos coordenadores de cada área do conhecimento; avaliar e sistematizar a produção escolar (SÃO PAULO, 2012-b).

Atribuições dos professores: elaborar os Programas de Ação; organizar, planejar e executar o Plano de Ação da escola; atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares; incentivar o protagonismo juvenil; realizar o total de atividades dentro da UE; realizar tutorias; participação em Orientações Técnico-pedagógicas (OTs); elaborar o plano bimestral e os guias de aprendizagem; produzir material didático; **substituir na própria área de conhecimento em caso de ausência** (SÃO PAULO, 2012-b).

Podem participar do PEI, somente profissionais que: não tenham sofrido nos últimos 5 anos penalidades de qualquer tipo ilícito e que não tenham desistido de designação anterior no mesmo período; sejam titulares de cargo com experiência mínima de 3 anos na rede pública estadual; tenham sido aprovados no processo seletivo simplificado; e tenham aderido ao regime RDPI (SÃO PAULO, 2012-b). Os profissionais das escolas participantes do ensino integral recebem a GDPI de 75% do valor da faixa e nível da estrutura de escalas e vencimentos em que estiver enquadrado o docente, sendo que esta gratificação é incluída no cálculo do 13º salário, férias e aposentadoria (SÃO PAULO, 2012-b).

As diretrizes, orientações para adesão, informações básicas e o tutorial do programa de ensino integral (PEI) foram publicadas em maio de 2014 no *site* da SEE (SÃO PAULO, 2014). Segundo essas diretrizes, a criação da PEI se baseia no cumprimento da meta de "lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério" proposto pelo Programa Educação Compromisso de São Paulo. O documento registra que as medidas tomadas pelo PEI seguem a lógica do "processo democrático, descentralizado e sistemático da gestão pedagógica nas escolas da rede pública", sendo que as diretrizes do programa são: o fornecimento da oportunidade de vivência de atividades relacionadas à qualidade de vida aos estudantes; o exercício da convivência solidária; a leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação; e o desenvolvimento do protagonismo juvenil (SÃO PAULO, 2014).

As atividades que compõem o currículo da PEI incluem tanto aulas do currículo regular obrigatório, quanto o cumprimento de disciplinas eletivas e atividades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo as diretrizes:

> Os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora de sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente defina o seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, 2014, p.11)

Para atingir tais objetivos o PEI apresenta alguns aspectos como: a jornada integral na qual ocorre um currículo flexível e diversificado; a escola relacionada com a realidade do jovem (projeto de vida); infraestrutura (salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciência e de informática); e a uma valorização do trabalho docente através do RDPI e da GDPI (SÃO PAULO, 2014).

Os quatro princípios que norteiam esse modelo pedagógico são a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os 4 pilares da educação para o século XXI propostas pela UNESCO, e o protagonismo juvenil.

Ao chegar à unidade escolar o aluno passa por uma fase de acolhimento. Nela, outros jovens que já passaram pelo programa recebem e explicam o funcionamento da escola aos novos ingressantes. Posteriormente estes novos alunos são avaliados em seus conhecimentos de leitura, língua portuguesa e matemática, e então encaminhados para atividades de nivelamento. No semestre seguinte são realizadas avaliações do processo e revisões no processo de nivelamento (SÃO PAULO, 2014).

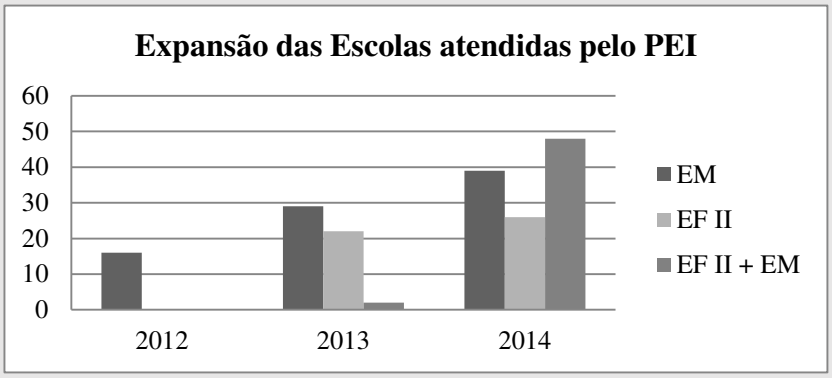
O protagonismo juvenil dos educandos é incentivado através dos clubes juvenis, pela escolha dos líderes de turma. O documento salienta também a necessidade de ações de corresponsabilidade dos alunos e da comunidade escolar no andamento e desenvolvimento da educação destes jovens.

De acordo com as diretrizes os instrumentos de gestão seguem o modelo de Ciclo PDCA (*Plan/Do/Check/Act* – Planejar/Fazer/Checar/Agir), compreendendo o plano de ação, o programa de ação (propostas), os guias de aprendizagem, as normas de convivência, a agenda bimestral, a agenda profissional, o plano de gestão quadrienal e a proposta pedagógica (SÃO PAULO, 2014).

O planejamento educacional tem um caráter primordial neste modelo de escola já que:

> Esses instrumentos de planejamento revestem-se de especial importância uma vez que, é por meio da gestão do ensino que se garante o alcance da missão da escola. (SÃO PAULO, 2014, p.53)

É importante analisarmos também que, para que haja adesão ao PEI, primeiro deve ser realizada uma indicação da escola pela DE, depois o diretor da unidade de ensino leva a proposta ao Conselho Escolar, do qual ele é presidente. Caso a maioria (50%+1) aceite a proposta, deve ocorrer a comunicação dos professores e depois dos pais e alunos. O documento considera que todos devem "ter acesso às informações e a conscientização" para a implantação.



Em 2015, o número total de escolas da rede estadual participantes do PEI chegou a 257, e no ano seguinte (2016) este número cresceu para 297 (superando o número de escolas ETI - 227).

Os professores entrevistados na Escola A dizem ter aprovado a mudança, pois o novo programa prevê uma maior integração entre as disciplinas optativas e as disciplinas do currículo oficial.

"Faltava o olhar do ensino integral. Na PEI a parte diversificada tem uma relação com o todo." (Angélica, 56 anos, PDA)

A avaliação dos profissionais em relação à proposta da escola A parece ser, em geral, positiva:

"Maravilhoso. Hoje este modelo de educação deveria ser adotado em todas as escolas." "Os professores serem comprometidos já melhora significativamente. Daqui a dois três anos já vamos começar a ver os resultados." (Araci, 54 anos, IA2)

Mas a diretora e os professores afirmam que os recursos destinados à escola não são suficientes, ainda mais para o desenvolvimento dos projetos e aulas diferenciadas.

4.1.2 Caracterização Escola B (baixo IDESP)

A escola B foi selecionada para este estudo por ter um dos menores IDESP no município de Votorantim em 2015. Ela não é classificada como uma escola prioritária, por ter

tido em 2011 um desempenho no SARESP "ligeiramente superior" ao das escolas prioritárias[114]. Mas, por sua localidade e desempenho dos alunos, ela é considerada vulnerável.

Essa UE atende 1.068 alunos do ensino fundamental e médio em três turnos. Dos 582 que estão matriculados no EF, estão divididos em 18 turmas com, em média, 32 alunos.

Em relação à estrutura física, a escola apresenta, de acordo com o Portal EduDados (2016): um almoxarifado, dois arquivos, três depósitos, duas despensas, um laboratório, um laboratório de informática, pátio coberto, quadra coberta, quadra descoberta, refeitório, quinze salas de aula, uma sala de coordenador pedagógico, uma sala de diretor, uma sala de educação física, uma sala de leitura, uma sala de professores, uma sala de secretaria, sala do Programa Escola da Família, sanitário feminino e masculino para os alunos e funcionários separadamente e zeladoria.

Sobre os funcionários da escola, o Portal EduDados (2016) informa que, em dezembro de 2015, a escola possuía: seis agentes de organização escolar, quarenta e seis professores de educação básica II (vinte e quatro efetivos, dezesseis não efetivos e seis readaptados), um gerente de organização escolar, um agente de serviços escolares, um diretor, três vice-diretores, e dois coordenadores pedagógicos.

Em relação ao perfil dos professores entrevistados foi observado que: a maioria dos professores era do sexo feminino (66%), a média de idade era de 40,4 anos e a média de experiência docente era de 14 anos; 88% dos professores possuía licenciatura plena na sua área de atuação como primeira formação em curso superior, o restante também tinha licenciatura na área, mas já havia desenvolvido uma carreira em outra área antes de entrar na educação; 50% desses profissionais adentraram no magistério por gosto pela profissão, a outra metade escolheu a carreira por facilidades na aquisição e manutenção do emprego.

Especificamente em relação à formação dos profissionais entrevistados, destaca-se que: todos os profissionais concluíram sua formação inicial em instituições de ensino particulares; e que, apesar de todos terem citado a realização de cursos de formação continuada pela DE, somente os participantes da equipe gestora concluíram cursos de pós-graduação (20% dos professores entrevistados). Segundo os professores, os cursos da DE propiciam importantes momentos de socialização de experiências e são, em geral, avaliados positivamente.

> "Antes da criação da Escola de Formação [EFAP] online, não havia apoio nenhum." (Bianca, 55 anos, PDB)
> "Apoio esses cursos. Neles a gente aprende muito!" (Bianca, 55 anos, PDB)

[114] Segundo o Plano de ação para as escolas prioritárias de 2014 emitido pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), são consideradas escolas prioritárias, as que têm nos anos finais do EF uma porcentagem de alunos em situação de aprendizagem abaixo do básico superior ou igual a 37% na disciplina de português e a 46% na disciplina de matemática. A escola B obteve em 2011, as porcentagens de 29,4% de alunos abaixo do básico em português e 34,5% em matemática.

A partir da observação sistemática foi possível constatar: a presença ostensiva da Polícia Militar (PM) dentro da escola; o chamado dos pais para atender alguns casos "mais gritantes" de mau comportamento, hiperatividade e de agressões dentro da escola; os funcionários da escola têm uma relação de proximidade e de afeto com os alunos; problemas de comportamento e de confronto dos alunos com os professores são constantes; os professores realizam socializações informais[115] de conhecimentos e experiências.

Segundo a diretora, no período letivo de 2016, a maioria dos professores era efetivo ou pertence a categoria F. A maioria dos professores entrevistados relatou que o principal motivo para trabalharem na unidade foi a proximidade da sua residência ou a necessidade de complementação de jornada.

> "Escolher, não escolhi né?! No Estado, quando você entra, é onde tiver lugar para trabalhar, você vai!" (Berenice, 30 anos, PPB)

De acordo com a Diretora da escola B, o público atendido pela UE "é muito heterogêneo". Ela afirmou que eles são em sua maioria provenientes do bairro, mas têm uma grande variedade de idades e níveis de aprendizagem. A principal dificuldade de se trabalhar na escola segundo ela é "a pobreza, o nível socioeconômico dos alunos, a violência, as drogas e os lares destruídos" (Bianca, 55 anos, PDB).

> "Uma dificuldade é trabalhar com a clientela excessivamente carente e sem o auxílio do governo." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
> "Problemas com o bairro. Com o entorno da escola" (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "Descaso dos alunos, indisciplina... trazem de casa... é um ciclo que começa em casa e reflete aqui." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
> "Este bairro é bem complicado. Todo mundo não enxerga isso... com as drogas, vem a criminalidade, pequenos furtos." (Berenice, 30 anos, PPB)

Para tentar lidar com esta dura realidade dos alunos, a escola envolve a comunidade através de projetos, dos quais a diretora deu maior ênfase ao Programa Escola da Família e ao Programa Mais Educação. A prática de oficinas atuaria como um forte elemento de luta contra as mazelas daquele bairro, por pelo menos "trazer os alunos para dentro da escola, retirando eles das ruas e do contato direto com as drogas" (Bianca, 55 anos, PDB). Outro problema social também pode ser observado na fala da diretora, que quando se remete ao Programa da Escola da Família, ressalta a inexistência de políticas alternativas de cultura e educação voltadas ao atendimento da comunidade. A diretora acrescenta que todos estes projetos estão articulados com as demais atividades escolares, e afirmou veementemente que estas práticas "têm que agregar".

[115] Essas situações de socialização de experiências são chamadas de informais pelo fato de ocorrerem fora de um período de tempo destinado especificamente para o diálogo docente. Elas foram presenciadas no horário de mudança de professores (entre as aulas), nos intervalos, após o ATPC, e no horário de entrada e saída de professores.

"[Programa Escola da Família] É bem movimentado. Mais bem movimentado porque eles não têm lugar para ir!" (Bianca, 55 anos, PDB)

Entre os pontos positivos de se trabalhar nessa escola, os funcionários entrevistados apontam a união da equipe para trabalhar e desenvolver projetos.

A escola B foi criada na década de 80, durante o governo de Franco Montoro, para atender a comunidade de um conjunto habitacional localizado em um bairro periférico e de baixa renda do município. Por ser considerada vulnerável ela recebe visitas dos supervisores e professores coordenadores do núcleo pedagógico, da DE de Votorantim, a cada 15 dias[116]. Nestas visitas, segundo os professores e a equipe gestora, os profissionais da DE acompanham as aulas e as reuniões de professores e diretores, propondo atividades e auxiliando na formação técnica.

"São apenas práticas formativas e cursos." (Breno, 51 anos, PHB)

De acordo com a diretora, a escola não recebe nenhuma verba de auxílio pela sua situação de vulnerabilidade.

"A escola recebe poucos recursos. Tem muita coisa pra fazer, que a escola não consegue!" (Bianca, 55 anos, PDB)

4.1.3 Caracterização da Escola C (alto IDESP)

A escola C foi selecionada por ter apresentado um dos maiores valores de IDESP em 2015 no município. Essa unidade foi criada no final da década de 90 (Governo Mário Covas), a partir da necessidade de atender à crescente demanda de EF ciclo II e ensino médio da região.

No ano letivo de 2015, foram atendidos na unidade 844 alunos dispostos em 26 classes (média de 33 alunos). A unidade funciona nos três turnos, atendendo alunos dos anos finais do EF e do EM. Esta escola está localizada próxima aos bairros centrais da cidade, e se encontra entre bairros de classe média e baixa do município.

Os alunos atendidos pela escola são provenientes do entorno. Segundo a diretora, o público atendido pela unidade é "muito heterogêneo", com crianças provenientes de famílias com alto até baixo poder aquisitivo. Nesse sentido, foi presenciada, durante a observação sistemática, a ocorrência de um pedido para usar o dinheiro da APM para a aquisição de uniforme para uma criança que realmente não tinha condições de comprá-lo.

"Aqui também tem bastante aluno carente, mas são educados, respeitosos. E, os que estão aqui [unidade escolar] gostam da escola." (Cecília, 46 anos, PPC)
"A realidade de muitas crianças é difícil." (Carolina, 49 anos, PDC)

[116] As demais escolas da DE de Votorantim recebem visitas dessas equipes apenas uma vez por mês.

Foi percebido, durante a análise da fala dos entrevistados, que um diferencial nessa unidade é a presença dos pais na vida dos filhos.

> "Os pais estão aqui sempre que são solicitados." (Coralina, 50 anos, PAC2)

Em relação a sua estrutura física, no Portal EduDados consta que a escola C apresenta: um almoxarifado, uma área de serviço, uma cozinha, uma despensa, um laboratório de informática, um pátio coberto, um pátio descoberto, uma quadra coberta, um refeitório, nove salas de aula, uma sala de coordenador pedagógico, uma sala de diretor, uma sala de leitura, uma sala de professores, uma sala de secretaria, um sanitário adequado a portadores de deficiência, sanitário masculino e feminino para alunos e funcionários separadamente e uma zeladoria.

Já em relação ao corpo de funcionários, em dezembro de 2015 existiam na escola: um diretor, um vice-diretor, quatro agentes de organização escolar, vinte e oito professores de educação básica II (dezoito efetivos e dez não efetivos), dois professores coordenadores e um gerente de organização escolar.

Em relação ao perfil dos professores entrevistados, foi constatado que: a maioria dos professores era do sexo feminino (66%), a média de idade era de 44,2 anos, e a média de anos de experiência na profissão docente era de 17 anos; 88% dos professores tinham sua formação inicial em curso superior na área em que lecionam, o restante realizou a licenciatura posteriormente; 77% admitiram ter adentrado na carreira por gosto pela profissão, e 23% escolheram a carreira por facilidades na aquisição de emprego.

Especificamente em relação à formação dos profissionais entrevistados: nenhum profissional relatou ter sua formação inicial em alguma instituição pública; apenas o membro da equipe gestora relatou ter concluído curso de pós-graduação e muitos professores citaram a vontade de fazê-lo e o impedimento por falta de tempo; todos os profissionais citaram a realização de cursos de formação continuada pela DE, problematizando os limites de aplicação prática e a importância das socializações ocorridas nas OTs.

> "Bons. São importantes para a formação." (Caio, 31 anos, PAC1)
> "Para a prática ter mais sentido nós precisamos de novas ideias. Mas o que a gente aprende na teoria é bem diferente da prática." (Carlos, 25 anos, PMC)
> "Eu deveria fazer mais cursos, mas por conta do tempo... dos compromissos em relação a vida particular e a escola... não tenho feito." (Coralina, 50 anos, PAB2)

Alguns professores da unidade relataram ainda que o motivo de terem escolhido a unidade foi por ser próxima a sua residência, pois na atribuição existiriam muitas escolas disponíveis, mas em outros municípios.

A principal crítica, presente na fala dos professores entrevistados se referia a estrutura física do prédio escolar. Nessa escola as salas estão divididas no térreo (entrada da

escola) e dois andares inferiores, o que dificulta o acesso de alunos com algum tipo de deficiência física e afeta o atendimento e apoio da inspetora e equipe gestora aos professores.

> "O prédio não é muito adequado. São muitas escadas, e, pra criança, isso não é muito legal." (Carlos, 25 anos, PMC)

O principal ponto positivo citado pelos professores da unidade foi a organização e a forma como tem sido gerida a escola.

> "A melhor característica é a união da equipe dos professores, apoio da gestão. Estão todos unidos quando surge alguma dificuldade, seja com aluno ou matéria. Aí você conversa e todos ajudam." (Camila, 42 anos. PGC)
> "Um ponto positivo é a organização da equipe toda." (Cecília, 46 anos, PPC)
> "A gestão é bem clara e deixa bem claro os objetivos da escola." (Carlos, 25 anos, PMC)

Foram observados inúmeros avisos nas paredes da escola, tanto encaminhados aos professores, quanto aos alunos. De acordo com o depoimento dos professores as regras de convivência são bem esclarecidas aos alunos desde o começo do ano, e isso tem minimizado os conflitos em sala de aula.

Essas medidas, segundo a fala de alguns professores, têm melhorado também outras questões, como, por exemplo, as condições de limpeza da escola e das salas. Mas, assim como nas demais escolas acompanhadas nesta pesquisa, foram presenciadas situações onde alunos foram encaminhados a direção por não realizarem as atividades propostas, não trazerem o material ou ainda por estarem "obstruindo o bom andamento da aula."

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PERÍODO DE 2007-2015

Para contextualizar e viabilizar a análise das instituições de ensino citadas no tópico anterior é imprescindível que se compreendam não somente as principais normas que regem seu funcionamento, mas também as modificações políticas, sociais e econômicas que a educação brasileira tem passado e, mais especificamente, a rede de ensino público paulista.

4.2.1 Contexto Nacional

Na esfera nacional, no ano de 2007 teve início o segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, filiado ao PT. Logo no começo dessa gestão foi promulgado o "Programa Compromisso de Todos pela Educação", através do Decreto nº 6.094/07. Esse programa propunha, através da adesão voluntária de estados e municípios, um regime de colaboração entre os diversos entes federados, as famílias e a comunidade, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica do país (BRASIL, 2007-a).

Aos estados e municípios que aderissem ao programa, foram propostas 28 diretrizes, dentre as quais destacamos:

> XII- instituir programa próprio ou regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação;

> XIII- implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação**, privilegiando o mérito**, a formação e a avaliação do desempenho;
> XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado **pelo empenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;**
> XVI – Envolver todos os professores na **discussão e elaboração do projeto político e pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola**;
> XXII – Promover a gestão participativa na rede de ensino.
> XXVII – Firmar parcerias externas à comunidade escolar visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas; (BRASIL, 2007-a, grifo nosso)

Ainda segundo esse documento, a medição da qualidade da educação e a determinação de metas seriam realizados pelo IDEB, calculado a partir da confluência de dados do Censo Escolar e do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e o MEC forneceria apoio através do PAR (Plano de Ações Articuladas). Mas, destaca-se que a assistência fornecida pela União teria caráter de "apoio suplementar e voluntário" (BRASIL, 2007-a, art.8º).

O que se observa nesse documento é o forte hibridismo entre o discurso mercadológico de busca por eficiência e o estímulo à meritocracia na carreira docente, e o de valorização e desenvolvimento dos profissionais. Outra questão relevante é o papel crescente da sociedade enquanto responsável pela promoção e manutenção da qualidade educacional do país, e a abertura da área educacional para a atuação do terceiro setor e de empresas privadas (implícita na XXVII diretriz).

Em relação a autonomia docente, se destaca o estimulo não somente a formação continuada e inicial, mas a inclusão do professor na discussão sobre o PPP e na "gestão participativa da rede de ensino".

Relacionado a essas proposições, ainda em 2007, foi regulamentado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) pela lei nº 11.494/07. Essa lei, além de instituir o FUNDEB nos estados, destinou o fundo ao "desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração" (BRASIL, 2007-b).

No ano seguinte, 2008, por meio da lei nº 11.653/08 o governo federal propôs um Plano Plurianual (PPA) para nortear as ações e estipular os programas a serem desenvolvidos no período de 2008 a 2011. No PPA 2008-2011, a educação apareceu como um dos dez objetivos do governo, sendo citada como uma prioridade nacional para o desenvolvimento da competitividade econômica, da busca por equidade social e para o desenvolvimento da cidadania. No documento aparece também a necessidade de se mobilizar a sociedade como um todo para a importância da educação (BRASIL, 2008-a).

Esse PPA apresentou ainda o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) articulado em 4 eixos: Educação Básica; Alfabetização e Educação continuada; Ensino Profissional e Tecnológico; e Ensino Superior. O PPA propunha que 4% da verba total da União do período de 2008-2011 fosse destinado a área educacional, por meio de 13 programas diretamente vinculados a educação (Programa Nacional de Inclusão de Jovens; Programa Universidade para Todos; Programa Brasil alfabetizado; Programa Compromisso de Todos pela Educação; Programa Nacional do Livro do Ensino Médio; Programa Nacional da Biblioteca Escolar; Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar; Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE; Proinfância; Programa de Desenvolvimento da Educação Profissional; Programa Brasil Universitário; Programa Acessibilidade nas Universidades; e Programa Nacional de Pós-Doutorado) e 4 programas de apoio a educação ofertada pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; Programa Nacional de Informática na Educação; Programa Mais Educação; e Programa Caminho da Escola) (BRASIL, 2008-a).

Os programas finalísticos referentes à educação, bem como o único objetivo governamental diretamente relacionada à educação, citados no Anexo I desse PPA, estão presentes na Tabela 04. O PPA de 2008 colocava ainda o Plano de Aceleração do Desenvolvimento (PAD) como umas das prioridades da Administração Pública e determinava ainda a criação de programas de apoio para manter e desenvolver as diferentes políticas públicas e as áreas especiais (BRASIL, 2008-a).

Nesse mesmo ano, foi instituído o Piso Salarial para os profissionais do Magistério, através da lei nº 11.738/08. Ela estipulou que o salário mínimo mensal dos professores com nível de grau médio, referente a 40h/semana, seria de R$950,00[117] (BRASIL, 2008-b), o que equivalia a 2,29 vezes o salário mínimo na época.

Em 2009, o Decreto nº 6.755/09, com o intuito de formalizar o processo de formação inicial e continuada dos professores da rede pública de educação básica, instituiu uma Política Nacional de formação de professores em regime de colaboração entre a União, estados e municípios (BRASIL, 2009).

No ano seguinte (2010), duas políticas merecem destaque: primeiramente, o debate emergente sobre a educação integral, que levou ao Decreto nº 7.083 ampliando o tempo das

[117] Este valor sofreu reajustes em 2011, 2013, 2015 e 2016. A partir de janeiro de 2016, o piso salarial docente equivalia a R$ 2.135,64. Fonte: Portal do MEC, disponível em: < http://portal.mec.gov.br /component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=33421:piso-salarial-dos-professores-tera-11-36-de-reajuste-e-passara-a-valer-r-2-135-64&catid=211&Itemid=86> Acesso em 8 mai. 2016.

crianças no interior das escolas (criação das escolas de tempo integral); e em segundo lugar, a regulamentação das políticas de educação no campo, que de acordo com uma análise histórica foram relativamente "esquecidas" pelas políticas governamentais (Decreto nº 7.352/10, que também criava o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) (BRASIL, 2010-b; 2010-c).

Tabela 04. Programas Educacionais citados no Plano Plurianual do Governo federal referente ao período de 2008 a 2011. Fonte: *site* oficial do Palácio do Planalto. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/anexos/ANL11653-08-1.pdf > Acesso em 08 mai. 2016.

Objetivo do Governo	Objetivo Setorial	Programa
Propiciar o acesso da população brasileira à educação a ao conhecimento com equidade, qualidade e valorização da diversidade.	Universalizar o acesso à educação de jovens e adultos e dar-lhes a oportunidade de continuidade nos estudos.	Brasil alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos
	Ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica.	Brasil Escolarizado
	Reestruturar a educação superior pública federal e ampliar o acesso a esse nível de ensino.	Brasil Universitário
	Possibilitar a inclusão e o atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais nos sistemas de ensino.	Desenvolvimento da Educação Especial
	Ampliar a oferta da educação profissional levando em conta sua articulação com os demais níveis e modalidades de ensino.	Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica
	Formar recursos humanos altamente capacitados e fortalecer as bases científicas, tecnológicas e de inovação do país, com ênfase na redução dos desequilíbrios regionais.	Desenvolvimento do Ensino da Pós-Graduação e da Pesquisa Científica.
	Promover a educação para a diversidade e o fomento ao exercício da cidadania como direito público subjetivo.	Educação para a Diversidade e Cidadania
	Ampliar o acesso e melhorar a qualidade da educação básica.	Qualidade na Escola

Findo o mandato do Presidente Lula, em 2011, teve início o governo da Presidente Dilma Rousseff[118], que foi reeleita em 2014. No primeiro mandato da Presidente Dilma, foi instituído o PPA referente a 2012-2015, intitulado "Plano Mais Brasil: Mais Desenvolvimento, mais igualdade, mais participação" (Lei nº 12.593/12). Esse plano tinha como algumas de suas diretrizes, a garantia dos direitos humanos, a redução de desigualdades, o aumento da participação social e da eficiência dos gastos públicos, e "o estímulo e a valorização da educação, da ciência e da tecnologia" (BRASIL, 2012, art. 4º).

Com diversos programas sociais, o PPA 2012-2015 conta com alguns programas na área educacional como o Programa Educação Básica, o Programa Educação Profissional e Tecnológica e o Programa de Educação Superior. Com um orçamento de cerca de 127 milhões

[118] Dilma Vana Rousseff é formada em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, já trabalhou para Fundação de Economia e Estatística do estado do rio Grande do Sul (1976-1977), foi secretaria municipal da fazenda em Porto Alegre (1986-1988), secretaria de Energia, Minas e Comunicações do estado do Rio Grande do Sul (1993-1994), e Ministra de Minas e Energia durante o governo Lula (CPDOC, 2010).

de reais, o Programa de Educação Básica tinha como intuito elevar: o atendimento escolar (acesso e permanência); a articulação dos sistemas de ensino; a valorização profissional; a oferta do ensino integral; e a gestão e controle social (BRASIL, 2012).

Outro marco do período foi a publicação do PNE, referente ao decênio 2014-2024, por meio da lei nº 13.005/14. O novo PNE apresentou 20 metas e suas respectivas estratégicas para melhorar a educação nacional nos próximos anos (Tabela 05). A análise desse PNE em relação à autonomia docente pode ser observada no Quadro 10.

Tabela 05. Relação dos temas de cada uma das 20 metas do PNE para o decênio 2014-2024. Fonte: Construído pela autora com base na lei nº 13.005/14.

Meta	Tema
01	Educação infantil.
02	Universalização do ensino fundamental.
03	Universalização do ensino médio.
04	Acesso à educação aos portadores de necessidades especiais e superdotados.
05	Alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental.
06	Educação em tempo integral.
07	Melhoria do fluxo e da aprendizagem.
08	Elevação da taxa de escolaridade da população de 18 a 29 anos.
09	Elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais.
10	Oferecimento da educação de jovens e adultos atrelada à educação profissional.
11	Triplicar as matrículas no ensino técnico.
12	Elevar a taxa bruta de matrículas no ensino superior.
13	Elevar a qualidade do ensino superior.
14	Elevar as matrículas nos programas de pós-graduação.
15	Regime de colaboração nas políticas de formação dos profissionais de educação.
16	Formação em nível de pós-graduação dos professores de educação básica.
17	Valorização profissional.
18	Plano de Carreira dos professores da educação básica.
19	Efetivação da gestão democrática.
20	Ampliação dos investimentos públicos em educação.

Quadro 10. Quadro analítico do PNE 2014-2024 em relação à autonomia docente. Fonte: Construído pela autora com base na Lei que instituiu o PNE 2014-2024 e sua comparação com diferentes autores.

Análise do PNE 2014-2024 em relação à autonomia docente

Dentre as metas propostas pelo novo PNE, merece destaque a Meta 7, que rege sobre a melhoria do fluxo e da aprendizagem, por apresentar pontos importantes quando se questiona o planejamento e trabalho docente. O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à descentralização do processo administrativo, onde as instituições escolares são responsáveis pela regulação de seu próprio funcionamento, que pode ser observado na meta 7:

> 7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; (BRASIL, 2014)

Este estímulo a participação dos profissionais da educação e da própria comunidade no funcionamento da unidade escolar também aparece na Meta 19:

> 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;
> 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; (BRASIL, 2014)

A ampliação da participação da população, aparece novamente na estratégia 7.28, na qual se propõe a mobilização das famílias e da sociedade civil para que a educação seja “assumida como responsabilidade de

todos e ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais" (BRASIL, 2014, ANEXO, Meta 7, estratégia 28). Contudo, a participação da comunidade se limita à esfera escolar, e não ao sistema educacional como um todo.

Outro ponto que merece ser destacado nesse documento são as estratégias 7.4 e 7.5 que estimulam o apoio financeiro e técnico para a formação inicial e continuada dos professores, a diversificação de recursos pedagógicos e a expansão da infraestrutura física.

O que se evidência nesta análise é o forte hibridismo entre o discurso de aumento da participação popular e os pensamentos meritocrático e de controle gerencial do ensino. Já que a valorização por mérito da equipe escolar apoiada em resultados do IDEB aparece no texto da estratégia 7.36: "estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar." (BRASIL, 2014).

O pensamento meritocrático é incompatível com a concepção de autonomia no sentido emancipatório, pois molda ação dos professores e da equipe escolar. Nesse contexto, a participação serve não à emancipação dos sujeitos escolares, mas a sua adaptação à estrutura escolar vigente e proposta por terceiros. Seguindo a linha de pensamento apresentada neste trabalho, essa proposta caminha no sentido de estimular um ajuste às normas/estrutura vigente por meio de uma participação que visa à adaptação e não a transformação. Nesta perspectiva, o discurso de maior autonomia e de gestão democrática ocultaria a manutenção da estrutura de poder vigente, através de um discurso de flexibilização.

Contudo, dentro desse contexto de hibridismo, no qual coexistem tanto o estímulo a participação local e a de descentralização, quanto o discurso de meritocracia, como teria se desenvolvido a maior rede estadual de ensino brasileira?

4.2.2 Contexto Paulista

No estado de São Paulo, em 2007, teve início o mandato do governador José Serra[119], que como seu antecessor eleito, Geraldo Alckmin, também era membro do PSDB. Logo no início de sua gestão foi publicado um documento intitulado "Balanço Geral do Estado: Contas do Exercício de 2007", organizado pelo Secretário da Fazenda de São Paulo Mauro Ricardo Machado Costa[120]. Para o referido ano, o "Balanço Geral" descreveu um cenário de contenção de despesas, e propôs para a SEE-SP os desafios de melhorar a qualidade do ensino e buscar equidade (SÃO PAULO, 2008-a).

Durante o governo Serra, a secretária de educação Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos foi substituída por Maria Helena Guimarães de Castro[121]. A nova gestão da SEE-SP organizou um estudo sobre a situação do ensino no território paulista. De acordo

[119] José Serra é graduado em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da USP, mestre em Ciências Econômicas pela Universidade do Chile e doutor em Economia pela Universidade de Cornell. Ele já atuou como: presidente da UNE (União Nacional dos Estudantes); professor e pesquisador da CEPAL; professor da Unicamp; secretário de planejamento, durante o governo de Franco Montoro; deputado federal; senador; e ministro da saúde, durante o governo FHC (CPDOC, 2010).

[120] Mauro Ricardo Machado Costa é formado em Administração de empresas, já atuou como secretário de finanças da prefeitura de São Paulo, secretário estadual da Fazenda de São Paulo e de Salvador, presidente da Funasa (Fundação Nacional da Saúde) e como presidente da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (Copasa).

[121] Maria Helena Guimarães de Castro possui graduação e mestrado na área de Ciências Sociais, já atuou como secretaria municipal de educação de Campinas, responsável pela implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), membro do conselho superior da CAPES, presidente do Inep, Secretária Executiva do Ministério de Educação e Desporto, e como secretária de educação no Distrito Federal (Dados retirados da Plataforma Lattes, atualizado pelo autor em 07/07/2016).

com o levantamento, em 2007, a rede estadual atendia 5,3 milhões de alunos, com 250.000 professores e 40.000 servidores dispostos em 5.300 UEs divididas em 90 DEs. Partindo desse diagnóstico, foi proposto o Plano Estadual de Educação contendo 10 metas (Tabela 06) e ações (Tabela 07) com o intuito de melhorar o ensino público paulista até 2010 (SÃO PAULO, 2008-b).

Tabela 06. Metas propostas para serem atingidas pela Secretaria da Educação até 2010. Fonte: Elaborado pela autora a partir das metas disponibilizadas pelo Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Suplemento, v. 118, n.40, de 1º de março de 2008, p. 15 (SÃO PAULO, 2008-b).

Meta	Definição
1	Todos os alunos de 8 ano plenamente alfabetizados;
2	Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
3	Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4	Implantação de programas de recuperação da aprendizagem;
5	Aumento de 10% dos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6	Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;
7	Implantação do Ensino fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª série);
8	Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores;
9	Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados;
10	Programa de obras e infraestrutura física das escolas.

Tabela 07. Ações propostas pela Secretaria da Educação para atingir as metas até 2010. Fonte: Elaborado pela autora a partir do Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Suplemento, v. 118, n.40, de 1º de março de 2008, p. 15-17 (SÃO PAULO, 2008-b).

Ações	Nome	Definição
Principais	Programa Ler e Escrever	Voltado para as séries iniciais do EF propõe: a construção de um currículo; bolsa alfabetização para universitários; convênios com instituições de ensino; formação continuada de professores; distribuição de material de apoio pedagógico para alunos e professores; e avaliação bimestral dos alunos e programas de recuperação intensiva.
	São Paulo faz Escola: Material didático e Proposta Curricular	Através de uma equipe de 100 especialistas avaliaram o material pré-existente, consultaram a rede através do website e produziram materiais curriculares por bimestre e matéria para serem utilizados a partir de 2008. Com isso busca-se "uma melhor organização do ensino subsidiando as atividades da sala de aula" (SÃO PAULO, 2008-b, p.15).
	São Paulo faz Escola: Recuperação da Aprendizagem	Os 42 dias iniciais do período letivo seriam utilizados para atividades de reforço em língua portuguesa e matemática. O material teria formato de Jornal para os alunos e de Revista para os professores.
	São Paulo faz Escola: Diversificação curricular do Ensino Médio	Oferta de cursos profissionalizantes de Administração e Pequenos Negócios para alunos de EM. Esta oferta de diversificação seria realizada através de cursos na modalidade semipresencial no modelo Telecurso Técnico ou por meio de aulas de reforço com foco no vestibular.
	São Paulo faz Escola: Educação de Jovens e Adultos – EJA	Reorganização do EJA por meio do fortalecimento da oferta em andamento, tanto na Rede Estadual quanto na Fundação Casa, através de parcerias que ofereçam a alfabetização e mapeamentos realizados pela Rede do Saber.

Sustentadoras	Sistema de Avaliação	Retomada da avaliação associada a um currículo mínimo e uso dos resultados do SARESP como forma de definição de metas para cada equipe escolar (recebimento de bônus salarial de acordo com a evolução da aprendizagem).
	Gestão por resultados e políticas de incentivos	Antecipação do bônus merecimento (cujo valor está atrelado ao desempenho no SARESP), parte da licença prêmio em dinheiro (o valor de até 30 dias pode ser pego em dinheiro no mês do aniversário) e incorporação de gratificações ao salário.
	Plano de Investimentos em Infraestrutura	Os repasses da SEE-SP seriam fiscalizados pela FDE; extinção das "escolas de lata" (escolas no padrão Nakamura); entrega de kit multimídia para os professores, entrega de boletim impresso e disponibilização de boletim eletrônico; entregas de kit de material escolar; e cobertura das quadras esportivas.
	Ensino Fundamental de 9 anos	Através do Programa de Parceria Educacional Estado-Município e de políticas de municipalização
	Programa de Alimentação Escolar	Realizar o enriquecimento da merenda e instituir um sistema descentralizado para a aquisição de gêneros alimentícios.
Estruturantes	Estágio Probatório	Realização de estágio probatório de 3 anos para todos os ingressantes no quadro do magistério.
	Contratação de novos professores	Convocação de novos professores concursados.
	Orçamento maior para 2008	Ampliação do orçamento de 12 bilhões para 13,3 bilhões.
	Legislação	Aperfeiçoar os procedimentos e estrutura da SEE-SP.

Dentre as ações tomadas em 2007 estavam: a criação de parcerias entre instituições públicas e privadas para que universitários pudessem atuar em classes ou projetos de recuperação ou apoio da aprendizagem, através do "Programa Bolsa Formação – Escola pública e Universidade" (Decreto nº 51.627/07; Resolução SE nº 18/07, e Resolução SE nº 83/07); a regulamentação do estágio probatório (Decreto nº 52.344/07); a criação de um regime especial de previdência (SPPrev) para os servidores públicos estaduais titulares de cargo e para os funcionários da Polícia Militar (Lei Complementar nº 1.010/07); a criação de um sistema de cadastro dos alunos para coletar dados para o Censo Escolar (Resolução SE nº 12/07); a atribuição da responsabilidade de formar profissionais, produzir e distribuir material didático e a realização de obras de infraestrutura visando atender ao Programa de Inclusão Escolar – CAPE – ao CENP (Centro de Estudos e Normas Pedagógicas), pela Resolução SE nº 32/07; e a determinação de que o números de servidores da DE seriam proporcionais ao número de escolas atendidas pela mesma (Resolução SE nº 35/07).

Outra medida que merece destaque foi a criação dos Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas (PCOP) e das Oficinas Pedagógicas (OPs) com os objetivos de:

> I – definirem procedimentos organizacionais e de funcionamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino da educação básica; II - implementarem as propostas curriculares dos ensinos fundamental e médio; III – avaliarem o desenvolvimento de ações de apoio educacional (SÃO PAULO, 2007, art. 1º).

O que se deve atentar é que a principal "função" das OPs não era a de promover a formação com base na socialização de experiências entre os profissionais da rede, mas sim de formar os docentes para habilitados para uma maior aplicação da proposta curricular. Foi nessa conjuntura que foram iniciadas a construção do programa São Paulo faz Escola (SPFE) (tópico 4.2.3) e a fragmentação da profissão em diferentes categorias (tópico 4.2.4).

Contudo, o movimento sindical da APEOESP não assistiu passivamente a essas modificações. Em 2007, o sindicato conseguiu um Mandato de Segurança Coletivo para garantir que, durante o processo de atribuição, 5% das classes e aulas disponíveis fossem garantidas aos portadores de necessidades especiais. Posteriormente, em protesto ao primeiro projeto de lei que propunha a criação da SPPrev, os professores entraram em greve por 24 dias, o que surtiu um efeito positivo já que o governo teve que retroceder e propor um novo projeto de lei, que ao menos garantia estabilidade aos contratados pela lei nº 500 antes da criação da nova lei (lei nº 1.010/07) (APEOESP, 2016).

No ano seguinte (2008), o governo Serra lançou o Plano Plurianual referente ao período de 2008 a 2011, por meio da lei nº 13.123/08. Partindo do diagnóstico de que 98,8% das crianças de 7-14 anos e 86,3% dos jovens de 15-17 anos estavam na escola, o plano definiu que a prioridade da SEE-SP seria melhorar a qualidade. Segundo o documento a rede estadual atendia no ensino fundamental cerca de 49% das matrículas totais, ficando os municípios responsáveis pelo atendimento de 37,4% e a rede particular por 13,6%.

Baseado no Plano Estadual citado anteriormente, as metas seriam atingidas por meio de: uma proposta curricular para toda a rede; a reintrodução dos boletins escolares; a instauração de aulas de recuperação; a diversificação curricular por meio da habilitação técnica profissionalizante; apoio à atualização dos docentes; melhorias na rede física; e a avaliação dos "resultados do ensino", por meio do SARESP. É possível destacar aqui que o que se está avaliando é o trabalho do professor, e não a aprendizagem do aluno.

Com a emergência de se implementar o ensino de 9 anos, a SEE-SP propôs também a aceleração do processo de municipalização do ensino de 1ª a 4ª série.

Dentre as ações propostas estavam: a continuidade e melhorias no "Programa Ler e Escrever", através da disponibilização de material e de dois professores por sala na 1ª série; a manutenção das políticas de bonificação, que segundo o documento poderiam chegar a "16 salários por ano"; e o apoio especial às escolas em situação crítica.

Apoiada na justificativa de crise econômica, a SEE-SP introduziu inúmeras medidas de contenção de despesas como: a suspensão por prazo indeterminado da concessão de Bolsas Mestrado e Doutorado (Resolução SE nº 3/08); a reorganização do quadro de

funcionários das UEs de acordo com o número de salas de aula (Resolução SE nº 27/08); e o encerramento do Adicional por Local de Exercício (ALE) em inúmeras UEs – restando apenas 135 escolas na zona rural e 119 na zona metropolitana (Resolução SE nº 9/08). Posteriormente, por meio do Decreto nº 53.277/08, a SEE-SP deu nova regulamentação ao Projeto Bolsa Mestrado, restringindo o programa apenas aos titulares efetivos de cargo, sem acúmulo de cargo, que estivessem distantes da aposentadoria e que não recebessem outra bolsa.

No mesmo período foram instituídos: o Programa Acessa Escola, com o objetivo de disponibilizar recursos da web para a comunidade escolar e promover a inclusão digital (Resolução SE nº 37/08); o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o IDESP[122], com o objetivo avaliar a qualidade das escolas de ensino fundamental e médio, fixar metas e subsidiar ações para melhorias do ensino (Resolução SE nº 74/08); mecanismos de recuperação na rede estadual de ensino nas modalidades contínua (inserida no trabalho pedagógico), paralela (em paralelo as aulas regulares, por proposta do professor coordenador e do conselho de classe ou série), intensiva (aos que apresentarem dificuldades imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos), e de ciclo (atende os alunos de final de ciclo), pela Resolução nº 40/08; uma proposta curricular do estado de São Paulo para as escolas da rede estadual[123] (Resolução SE nº 76/08); e diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio das escolas estaduais, afim de viabilizar a implementação das propostas curriculares de 2008 (Resolução SE nº 83/08).

As diretrizes estabeleceram que: o ano letivo teria duração de 200 dias letivos; o EF funcionaria em regime de progressão continuada, estruturado em 2 ciclos que totalizam 9 anos; as aulas do período diurno teriam duração de 50 min e no noturno de 45 min; o EM teria duração de 3 anos com organização curricular que os possibilitassem prosseguir os estudos no ensino superior e prepará-los para o mercado de trabalho; os anos iniciais do EF teriam aulas de Matemática e Língua Portuguesa no 1º ano, incluindo aulas de Artes e Educação Física a partir do 2º ano, e aulas de História, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas apenas a partir do 4º ano; os anos finais do EF teriam as disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, Ensino Religioso, Produção e Leitura de textos e Língua Estrangeira moderna; O EM teria as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Biologia, Física, Química, Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira,

[122] O IDESP seria calculado com base no desempenho escolar, que seria medido pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e pelo fluxo escolar. Os valores obtidos pelo IDESP subsidiam o cálculo de metas e o indicador coletivo para bonificação por desempenho ou mérito dos servidores.
[123] A Resolução SE nº 76/08 instituiu: "Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual."

Arte, Educação Física, História e Geografia (sendo estas quatro últimas não obrigatórias no 3º ano do EM diurno, nas escolas de 3 turnos).

Posteriormente também foi estabelecido o número médio de alunos por classe através da resolução 86/2008 (30 alunos para o ciclo I, 35 alunos para ciclo II, 40 alunos para o EM, 40 alunos para o EJA – seguindo a especificação de 1,2m² por aluno). E, em dezembro de 2008, a lei complementar 1.078/08 instituiu a bonificação por resultados[124].

Nesse mesmo ano (2008), os professores permaneceram por 22 dias em greve lutando contra a lei nº 1.041/08, que restringia as faltas médicas, e contra o Decreto nº 53.037/08, que propunha o caráter eliminatório no processo seletivo dos professores contratados temporariamente. Com a greve, os professores conquistaram somente o direito a um processo seletivo com caráter classificatório (APEOESP, 2016).

Em 2009, a Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro foi substituída por Paulo Renato de Souza, que geriu a SEE-SP até 2010. Dentre as ações dessa nova gestão da pasta estava a criação e organização da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP), para o desenvolvimento de ações de formação inicial e continuada de professores (Decreto nº 54.297/09).

Nesse ano, o governo paulista: passou a investir em educação tecnológica para o EM através de parcerias com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Resolução Se nº 5/09); criou diretrizes para o funcionamento da educação supletiva (Resolução SE nº 13/09) e o Projeto Sala de Leitura[125] (Resolução SE nº 15/09); criou também o Programa Cultura é Currículo[126] (Resolução SE nº 19); regulamentou as normas de bonificação por resultados (Resolução SE nº 23/09); e criou o Programa de Integração Estado/Município[127] (Decreto nº 54.553/09).

---

[124] Não sendo incluída no salário nem nos vencimentos do servidor, essa prestação pecuniária eventual, a qual não é considerada para qualquer vantagem pecuniária ou benefício posterior, é paga em proporção direta com o cumprimento de metas definidas pela administração à unidade de ensino.

[125] Esse projeto tem como objetivo fornecer a comunidade escolar acesso a materiais de leitura e criar um espaço de incentivo à leitura. Para dirigir o projeto a escola conta com um professor readaptado, com licenciatura plena, preferencialmente na área de Letras, e com no mínimo 3 anos de experiência na rede. O profissional selecionado deve elaborar um projeto de trabalho, que desenvolva as atividades do projeto de forma vinculada à proposta pedagógica da escola, reunir e organizar o material documental da unidade escolar, organizar ambientes alternativos de leitura, e deve cumprir 40 horas semanais sendo: 33 de atuação na sala de leitura; 3 ATPCs e 4 ATPLs, podendo, caso não cumpra essas exigências, perder as horas atribuídas.

[126] O Programa Cultura é Currículo foi criado com o intuito de relacionar o currículo escolar com as manifestações culturais do estado, incluindo três projetos: "Lugares de aprender: a escola sai da escola", "O cinema vai à escola" e "Escola em cena". Para tal a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) ficou responsável pelo estabelecimento de acordos com instituições culturais do estado de são Paulo, pelo repasse de vagas disponíveis às DEs e pelo encaminhamento de material didático às UEs.

[127] O Programa de Integração Estado Município previa a celebração de convênios entre a FDE e os municípios paulistas para a melhoria da rede de ensino público municipal. Nesses convênios a FDE ofertaria materiais e

A política de redução de gastos também foi mantida em 2009. Por meio da Lei Complementar nº 1.093, as regras para o estabelecimento de novos contratos por tempo determinado mudaram novamente, agravando novamente o quadro de fragmentação da categoria docente. Segundo o site oficial da APEOESP (2010), em 2009 o sindicato se organizou para assegurar a publicação do Decreto nº54.556/09, que garantia a regularidade na realização dos concursos com prazo quadrienais.

Com a renúncia de José Serra para concorrer às eleições, assumiu o governo do Estado de São Paulo o vice-governador Alberto Goldman[128]. Durante todo o governo de Goldman, foi mantido o Secretário de Educação Paulo Renato.

Durante sua gestão, foi: instituído o Sistema de Proteção Escolar, por meio da Resolução SE nº 19 (tópico 4.2.7); consolidadas as diretrizes do Programa Escola da Família[129] (Resolução SE nº 18/10); determinado que em escolas com mais de 40 classes haveriam dois vice-diretores (Resolução SE nº 25/10); e instituído o Programa Rede São Paulo de Formação de Docentes[130] (REDEFOR), por meio do Decreto nº 55.650/10.

Na luta por melhorias trabalhistas, 10.000 professores entraram em greve por 35 dias em 2010. E, apesar de não terem conquistado vantagens pecuniárias, o governo chegou a propor a incorporação da gratificação por atividade do magistério ao salário, por meio de três parcelas (APEOESP, 2016).

Em 2011, tem início a gestão de Geraldo Alckmin (PSDB), que através da lei 14.676/11 instituiu o PPA referente ao período de 2012 a 2015. Segundo o diagnóstico do plano, o padrão socioeconômico paulista estava bem acima do dos demais estados e o acesso à educação fundamental já estava praticamente universalizado.

Restava agora a SEE-SP a missão de garantir uma educação de qualidade como forma de promover a igualdade de oportunidades. De acordo com o PPA, a rede estadual atendia, em 2010, 52% das matrículas totais no EF. O diagnóstico informava também que 98,3% das crianças de 7-14 e 88,5% dos jovens de 15-17 anos estavam na escola. O que se

---

espaços para a implementação de programas como o "São Paulo faz Escola", "Rede do saber" e "Ler e escrever", sem que houvesse nenhum repasse de verba aos municípios.

[128] De acordo com o acervo biográfico do CPDOC (2010), Alberto Goldman é formado em engenharia civil pela Escola Politécnica da USP, já atuou como engenheiro civil no setor privado, deputado estadual, deputado federal, Secretário Especial de Coordenação de Programas de Governo (durante a gestão de Quércia), e Ministro dos Transportes (no governo de Itamar Franco).

[129] Dentre os objetivos do programa "Escola da Família" estava utilizar o voluntariado e a solidariedade para a realização das atividades, sendo que a resolução determina que poderiam ainda ser estabelecidos convênios parcerias com ONGs, empresas públicas ou com entidades privadas. Nesse contexto, caberia a APM a efetivação das parcerias.

[130] O objetivo do Programa REDEFOR era formar 30.000 profissionais de 2010 a 2012, através de cursos elaborados a partir de convênios com a USP, UNICAMP e UNESP.

destaca é que mesmo com o discurso de universalização houve uma redução na porcentagem de crianças com 7-14 anos matriculadas no EF, quando comparado com os dados disponibilizados no PPA anterior.

Como propostas, o PPA 2012-2015 apresentou: o Programa de Qualidade do Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover melhorias na qualidade e a equidade da rede de ensino público estadual; o aperfeiçoamento do sistema de avaliação; a capacitação dos professores com apoio de universidades e de "outras entidades habilitadas"; reforço didático para a alfabetização; novos modelos de gestão das UEs baseados em maior "autonomia da unidade"; renovação dos conteúdos curriculares e uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação); e a formação para o trabalho por meio das escolas técnicas. Os projetos apresentados pela pasta podem ser observados na Tabela 08.

As ações programáticas da SEE-SP previstas no PPA para o período de 2012 – 2015 incluíam: valorização profissional (política salarial, plano de carreira, avaliação do desempenho e bonificação por mérito); expansão do ensino médio e técnico; consolidação do currículo; o Programa das Escolas Prioritárias (1.026 escolas com os maiores índices de vulnerabilidade); e a reorganização administrativa da SEE-SP, através do Decreto nº57.141/2011 – Apêndice 4.

O documento também previa a continuidade dos programas: Ler e escrever; São Paulo faz escola; Escola da Família; Sistema de Proteção Escolar e Cidadania; SARESP/IDESP; EVESP – Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo; EFAP; e do Programa de Atenção ao Aluno com Deficiência.

Foi no governo de Geraldo Alckmin, que Herman Voorwald[131] foi nomeado Secretário de Educação (2011-2015). Durante sua gestão da pasta, para promover a melhoria na qualidade da educação estadual, a SEE-SP lançou o programa Educação – Compromisso de São Paulo (ECSP) (tópico 4.2.5) em 2011.

Outras ações da SEE-SP foram: a regulamentação da jornada do professor mediador (Resolução SE nº 1/11 e 18/11); a instituição de uma idade mínima (15 anos) para cursar o EJA (Resolução SE nº 16/11); a regulamentação da concessão de bolsa mestrado e doutorado (valor e tempo de concessão, permanência na rede por tempo igual ao de realização do programa, impedimento se estiver se aposentando, recebendo outra bolsa ou com acumulo de cargo), por meio da Resolução SE nº 17/11; a concessão de auxílio transporte aos alunos da zona rural que

[131] Herman Jacobus Cornelis Voorwald é formado em Engenharia Mecânica pela UNESP, mestre em Engenharia mecânica pelo ITA e doutor em Engenharia Mecânica pela USP. Já atuou como professor titular da Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá (FEG), como membro do Conselho Superior da FAPESP e reitor/vice-reitor da UNESP.

enfrentam barreira física para ir à escola (Resolução SE nº 27/11); a instituição do Programa de Ação Cooperativa Estado/Município, para a construção de prédios escolares (Resolução SE n 26/11); e o repasse de verba para a aquisição de merenda pelos municípios de acordo com o número de alunos matriculados (Resolução SE nº 51/11).

Tabela 08. Programas apresentados no plano plurianual do estado de São Paulo 2012-2015 para a SEE-SP. Fonte: Construído pela autora através de recortes no volume II do Plano plurianual disponível em: < http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/planejamento_orcamento/ppa/PPA20122015/PPA_2012-2015_vol-II.pdf > acesso em 12 mai. 2016.

Programa	Objetivo	Ações
Encargos Básicos	Alocar recursos orçamentários destinados ao pagamento de despesas do serviço da dívida pública estadual, precatórios, ações trabalhistas, ações indenizatórias de pequeno valor e de outros encargos de responsabilidade dos órgãos da administração direta e indireta do estado.	Contribuição do estado à educação básica, decorrente de legislação do FUNDEB.
Gestão Pedagógica da Educação Básica	Assegurar a todos os alunos da rede estadual, incluindo aqueles com necessidades especiais e EJA, o acesso, a permanência e o percurso escolar. Dar continuidade às ações de reforço e recuperação; programas de alfabetização do 1º ao 5º ano expandindo-as para a rede municipal. Promover a formação continuada dos educadores, distribuição de material didático-pedagógico e integração do ensino técnico.	Atendimento educacional especializado para alunos da educação básica; Centro de Estudos de línguas – CELs; Desenvolvimento Curricular do Ensino Fundamental; Inclusão de Jovens e Adultos na Educação Básica; Integração do Currículo, Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia no Ensino Médio; Ler e Escrever – Intervenção pedagógica nos anos iniciais do EF; Provisão de materiais de apoio pedagógico para classes do EF e EM; Remuneração e encargos dos profissionais do Magistério e dos Servidores – EF e EM – FUNDEB.
Alimentação Escolar	Fornecer aos alunos da rede estadual de ensino refeição balanceada, suprindo no mínimo o equivalente a 20% das recomendações nutricionais diárias.	Apoio à alimentação escolar com recursos de convênios e transferências; Capacitação profissional na área de alimentação escolar; Provisão, Instalação e manutenção de equipamentos de cozinha; Sistema descentralizado de alimentação escolar; Suprimento de gêneros alimentícios, utensílios e serviços.
Parceria escola, comunidade e sociedade civil.	Promover parcerias e ações de cooperação, tendo como base a matriz curricular integrando escolas, comunidades e, os diversos segmentos da sociedade civil, especialmente as instituições de ensino superior, para a execução de projetos que concorram para a redução das vulnerabilidades das comunidades intra e extra-escolares, e para a melhoria da qualidade da educação básica.	Ações interdisciplinares de prevenção e proteção nas escolas; Escola da família.
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação – TIC	Prover recursos de tecnologia da informação e comunicação para todas as unidades da Secretaria de Estado da Educação.	Acessa escola; Informatização escolar; Integração das unidades da Secretaria da Educação à rede INTRAGOV; Modernização tecnológica das unidades de gestão.
Formação Continuada dos Profissionais da Educação	Desenvolver as competências e valorizar os profissionais da educação, garantindo a melhoria da qualidade da educação e a viabilização do trabalho pedagógico no uso de metodologias voltadas para práticas inovadoras; adotar práticas	Aperfeiçoamento profissional dos educadores do EF e EM; Concessão de Bolsas aos profissionais da educação; Formação Técnica e valorização dos profissionais da educação; Tecnologias

	de avaliação, como instrumentos de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, para redirecionar as ações pedagógicas.	inovadoras para a formação dos profissionais da educação.
Avaliação do Sistema Educacional	Elaborar e manter processos de monitoramento da educação básica oferecida pelo sistema público de ensino paulista, por intermédio de avaliações de rendimento escolar, avaliações de projetos e programas educacionais e construção de indicadores de acompanhamento.	Avaliação do Rendimento escolar; Monitoramento e avaliação dos projetos e programas educacionais.
Expansão, melhoria e reforma da rede física escolar e administrativa	Construir novos prédios, ampliar ou substituir os existentes. Adequar os prédios escolares e administrativos para adotar a rede física da Secretaria da Educação de instalações apropriadas compatíveis com o programa educacional vigente e as exigências da lei, inclusive compartilhando, com os municípios paulistas, a responsabilidade de execução de obras nos prédios escolares.	Ação cooperativa estado-município para construções escolares; Construção, ampliação e reforma de prédios das unidades de apoio; obras de expansão da rede física escolar; reformas e melhorias em prédios escolares.
Manutenção e suporte da educação básica	Implementar modelos de gestão nas escolas, diretorias de ensino e órgãos centrais da SE, que garantam o suporte adequado à rede escolar para assegurar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e avaliar resultados da parceria estado município.	Ações do programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE; Administração da Secretaria da educação e entidade vinculada; Apoio à educação básica com recursos de convênios e transferências; Desenvolvimento de recursos físicos e serviços educacionais; Gestão institucional e estratégica; Manutenção da rede de ensino fundamental e médio; parceria educacional estado município no ensino fundamental; transporte de alunos da educação básica.
Comunicação social	Dar publicidade aos atos do governo do estado de São Paulo e fomentar o acesso dessas informações à sociedade. Integrar as ações de comunicação de todos os órgãos do governo estadual. Adotar ferramentas tecnológicas de comunicação na busca de maior eficiência e efetividade.	Comunicação de ações do Governo.
Auxílio alimentação	Atender os servidores públicos do estado de São Paulo nos termos da lei.	Gerenciamento do benefício-educação.

Nesse mesmo ano ocorreram algumas mobilizações, como, por exemplo: a 12ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Escola Pública, com o objetivo principal de debater o Plano Nacional de Educação em trâmite na Câmara dos Deputados e que foi organizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação (CNTE) e demais sindicatos filiados; o debate "Desafios para a implementação das Diretrizes Nacionais sobre Educação em Prisões" promovido pela ONG Ação Educativa; o Congresso Internacional "Educação – Uma agenda Urgente", realizada pelo Movimento Todos pela Educação; o debate "Negociações coletivas e trabalho decente", organizado pela Dieese e pelas centrais sindicais; três assembleias de professores (12/09/11, 21/10/11 e 25/11/11), que garantiram, segundo o site oficial da APEOESP, a redução da "duzentena", a retirada das faltas da greve de 2010 do prontuário e a incorporação de 33% da jornada extraclasse no piso salarial; e o Seminário "Ensino técnico:

uma necessidade para o país, uma alternativa para os jovens", organizada pelas Revistas Carta Capital e Carta na Escola com apoio da APEOESP (APEOESP, 2016).

Já em 2012, as ações tomadas pela SEE-SP incluíram: a regulamentação das atribuições do professor mediador (Resolução SE nº 7/12); mudanças na jornada dos docentes, ampliando o número de aulas de trabalho pedagógico livre (Resolução SE nº 8/12); a criação do Programa Aprimoramento da Gestão Participativa, com objetivo de capacitar a APM e a aquisição de equipamentos digitais (Lei 14.689/12 e Resolução SE nº 21/12); a realização de convênios com instituições sem fins lucrativos para garantir o acesso e permanência de deficientes físicos no ambiente escolar (Decreto nº 57.730/12 e da Resolução SE nº 14/12); a instauração do Programa de Residência Educacional (Decreto nº 57.978/12 e Decreto nº 59.150/13); e a regulamentação das OTs (Orientações Técnicas), por meio da Resolução SE nº 61/12.

O sindicato da APEOESP organizou para 2012 várias assembleias (16 de março, 15 de abril, 15 de junho e a com paralisação no dia 28 de setembro) e participou de audiências públicas com o Secretário de Educação (15 de fevereiro e 23 de maio) reivindicando: a valorização dos professores categoria O, o reajuste e reposição salarial e a não redução de disciplinas no EM. Foram realizadas também *webconferências* sobre a Lei do Piso Salarial e publicada uma cartilha sobre Assédio Moral (APEOESP, 2016).

No ano seguinte (2013): a Resolução SE nº 1/13 instituiu o Programa de Inspeções Médicas (provimento de licenças, aposentadoria e admissão de candidato); a Resolução SE nº 9/13 autorizou a participação de inúmeras instituições (como sistema S, Sindicatos, CUT, Movimento Sem Terra, Universidades e etc.) no Fórum Estadual de Educação de São Paulo, responsável pela formulação do novo PEE; a Resolução SE nº 11/13 instituiu o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI; a Resolução SE nº 68/13, instituiu o Projeto de Apoio à Aprendizagem com o objetivo de garantir o direito do aluno de se apropriar do currículo escolar; a Resolução SE nº 75/13 regulamentou o processo de atribuição, permitindo que os profissionais que detivessem no mínimo 160h na disciplina fossem considerados docentes qualificados; e a Resolução SE nº 85/13 propôs a reorganização do currículo do EF na ETI, para inserir futuramente as ETIs no PEI.

Um importante acontecimento em 2013 foi a greve de 20 dias que reivindicava ajuste salarial e ampliação no número de vagas no concurso. Posteriormente, foi publicado o "Manual do Professor", com informações relacionadas tanto ao trabalho docente quanto sobre o funcionamento da rede pública de ensino paulista no site oficial da APEOESP, e foi realizado

o concurso da SEE-SP para provimento de 59.000 cargos de professores de educação básica II em todo o estado (APEOESP, 2016).

Em 2014, as ações da SEE-SP incluíram: a alteração da grade curricular do EF e EM (Resolução SE nº 3/14); a aplicação do ALE para 189 escolas na zona rural e urbana vulnerável (Resolução SE nº 8/14); a organização do processo de trabalho dos professores readaptados (Resolução SE nº 12/14); a criação do Programa "Novas Tecnologias – Novas Possibilidades", com o objetivo de investir em novas tecnologias educacionais e no compartilhamento entre os pares (Resolução SE nº 21/14); a implementação do Programa *Early Bird* nos anos iniciais do EF, para ampliar o ensino da língua inglesa na rede (Resolução SE nº 29/14); a regulamentação da evolução funcional pela via não acadêmica (Resolução SE nº 36/14); a normatização do processo de avaliação dos profissionais e da equipe de trabalho das escolas participantes do PEI (Resolução SE nº 68/14); e a regularização do número de profissionais do Projeto de Apoio a Aprendizagem de acordo com o número de classes (até 10 classes – 1 professor por turno; entre 11 e 20 classes – 2 professores por turno; mais de 20 classes – 3 professores por turno), por meio da Resolução SE nº 71/14.

No ano seguinte (2015), a SEE-SP regulamentou: a presença do professor coordenador na UE de acordo com um número mínimo de classes (1 para cada 8 classes tanto nos anos finais do EF quanto no EM), por meio da Resolução SE nº 3/15; a matriz curricular dos anos iniciais do EF do PEI (Resolução SE nº 6/15); a organização curricular do EM integrado ao técnico – Programa REDE/VENCE (Resoluções SE nº 8/15 e 9/15); o Programa Aventuras Currículo +, com o objetivo de suprir as dificuldades dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (Resolução SE nº 11/15); a criação de um grupo de trabalho para revisar as Normas Regimentais Básicas das Escolas Estaduais (Resolução SE nº 15/15); a bonificação por resultados (Resolução SE nº 16/15); o funcionamento do Programa Acessa Escola (Resolução SE nº 17/15); a criação de cargos de professor coordenador geral e por área do conhecimento nas escolas participantes do PEI (Resolução SE nº 19/15); o curso de formação para os professores ingressantes de 360h a ser ofertado pela EFAP (Resolução nº 20/15); e o projeto "Quem falta faz falta", por meio da Resolução SE nº 42/15.

Ainda em 2015, foi proposta a reorganização escolar (tópico 4.2.6). As medidas de reorganização não foram aceitas pelos alunos, que ocuparam centenas de prédios escolares em todo o estado, e o governo teve que adiar as discussões sobre a reorganização. Esse processo de reivindicações culminou na renúncia do Secretário de Educação (APEOESP, 2016).

Ao se analisar o período de 2007 a 2015 (tabela 09, figura 11 e figura 12), observa-se que a proporção de verba destinada a SEE-SP em relação ao orçamento total de SP sofreu

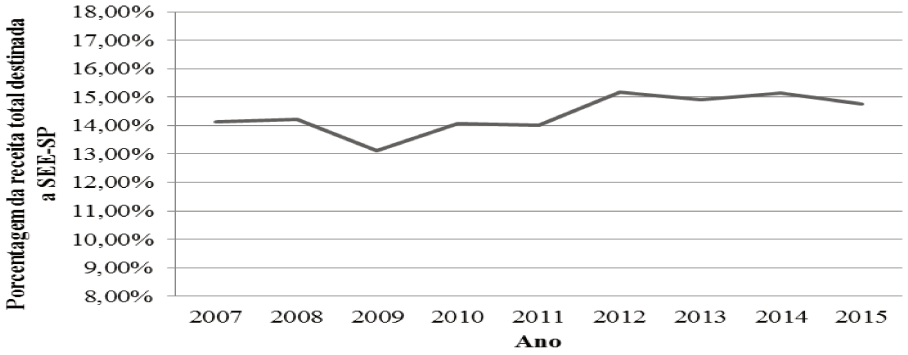
uma queda durante a gestão de José Serra (2007-2010), ainda mais quando comparada com o governo anterior de Geraldo Alckmin (período de 2001 a 2006, cuja média foi de 14,83%).

Tabela 09. Mudanças no orçamento destinado a SEE-SP em relação a receita total do estado (2007-2015). Fonte: Construído pela autora com base nos dados que constam nas leis Orçamento-Programa disponibilizadas no site oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (acesso em 16 nov. 2016).

Ano de Exercício	Porcentagem da receita estadual destinada a SEE-SP*	Governador na data da promulgação da lei	Secretário de Educação na data de promulgação da lei	Lei nº
2007	14,12%	José Serra	Maria Lúcia Marcondes	12.549/07
2008	14,23%	José Serra	Maria Helena G. de Castro	12.788/07
2009	13,12%	José Serra	Iara glória Areias Prado**	13.289/08
2010	14,08%	José Serra	Paulo Renato	13.916/09
2011	14,02%	Alberto Goldman	Paulo Renato	14.309/10
2012	15,17%	Geraldo Alckmin	Herman Voorwald	14.675/11
2013	14,92%	Geraldo Alckmin	Herman Voorwald	14.925/12
2014	15,16%	Geraldo Alckmin	Fernando Padua Novaes**	15.265/13
2015	14,75%	Geraldo Alckmin	Herman Voorwald	15.646/14

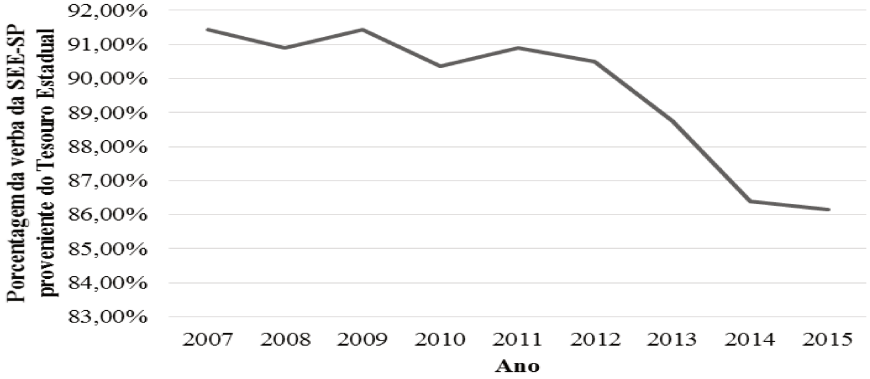
*** O cálculo da porcentagem da verba estadual destinada à Secretaria de Educação foi feita com base nos dados que constam nas leis Orçamento-Programa disponibilizadas no site oficial da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (http://www.al.sp.gov.br/, acesso em 16 nov. 2016).**
****Respondendo pelo expediente da SEE-SP na data de publicação da lei.**

Figura 11. Gráfico de flutuação da porcentagem de verba recebida pela SEE-SP de 2007 a 2015.



Fonte: Calculado pela autora com base nos dados disponibilizados pelas leis de orçamento-programa anuais disponibilizados pelo site oficial da Assembleia Legislativa de São Paulo.

Figura 12. Gráfico de flutuação da porcentagem de verba recebida pela SEE-SP de 2007 a 2015 proveniente do Tesouro Estadual.



Fonte: Calculado pela autora com base nos dados disponibilizados pelas leis de orçamento-programa anuais disponibilizados pelo site oficial da Assembleia Legislativa de São Paulo.

Contudo o montante dessa verba que era mantida pelo Tesouro Estadual manteve-se em torno dos 91,03%. Já na gestão de Geraldo Alckmin (2012 a 2015), há uma estabilização da proporção da verba destinada a SEE-SP em relação à verba total do Estado, com um média de 15%. Entretanto, há um decréscimo na proporção da verba que provém do Tesouro Estadual (queda de 4,6% nos quatro anos de governo), indicando que o governo federal desempenhou um papel mais forte no provimento da educação estadual no período de 2012 a 2015.

Outro evento que marcou o ano de 2015 foi a greve de professores que durou 92 dias. Reivindicado a equiparação salarial, os professores exigiam do governo um reajuste salarial de cerca de 75%. Após inúmeras passeatas e mobilizações e frente a falta de negociação do governo, os professores em assembleia decidiram sair da greve e retomar as atividades (APEOESP, 2016).

Tendo em vista as diferentes propostas e programas vigentes no período de 2007 a 2015, emergem alguns questionamentos como: De que forma foi construído e tem sido implementado o Programa São Paulo faz Escola? Como a divisão em categorias tem afetado o trabalho docente na rede pública de ensino paulista? Como o Programa Educação Compromisso de São Paulo tem modificado o funcionamento da rede? Como ocorreu o processo de reorganização escolar em 2015? E qual tem sido o papel dos mediadores no interior escolar?

4.2.3 O Programa São Paulo Faz Escola

No final do ano de 2007, como uma das principais ações a serem realizadas pela SEE-SP, começou a ser conduzido o programa São Paulo faz Escola (SPFE). Esse programa foi concebido por pesquisadores e professores universitários, dentre os quais estavam Guiomar Namo de Mello, Lino de Macedo, Luis Carlos de Menezes e Maria Inês Fini (coordenadora) (Quadro 11).

O que se deve destacar ao analisar o currículo desses pesquisadores, é a forte influência e engajamento desses profissionais em Fundações, Institutos, órgãos internacionais (BM, BIRD e UNESCO), e nacionais (INEP e CNE). Autores como Antonio Olmedo (2013) alertam para os riscos que essas redes de atividades filantrópicas podem desempenhar na arena política (“Governança filantrópica”), construindo novas relações de poder e de dominação, e incutindo através de um discurso de flexibilização e de melhoria, a desgovermentabilização do Estado.

Quadro 11. Currículo dos profissionais que atuaram na concepção do Programa São Paulo faz Escola. Fonte: Construído pela autora.

Pesquisador	Currículo
Guiomar Namo de Mello	Com formação inicial em Pedagogia, a profissional é doutora em Educação. Já tendo trabalhado como: professora de escolas públicas estaduais por 10 anos; professora no ensino superior de 1969-1985; pesquisadora em educação na Fundação Carlos Chagas (1960-1980); Secretária de Educação do Município de São Paulo; Deputada Estadual de São Paulo (1986); consultora de projetos do BM (1990-1991); especialista *senior* de educação do BM e "BIRD"; diretora da Fundação Victor Civita, mantida pelo Grupo Abril (Diretora editorial da Revista Nova Escola) em 1996; conselheira do CNE, durante o governo FHC em 1997; atualmente é diretora da EBRAP (Escola Brasileira de Professores), uma empresa que realiza pesquisas e projetos na área de formação inicial e continuada de educadores da educação básica (rede pública e privada, como SEE-SP e grupo Pitágoras/Kroton).[132]
Lino de Macedo	Doutor em psicologia possui graduação na área de pedagogia e trabalha atualmente como membro do Comitê de Ética na Fundação Hospital Infantil de Sabará (FHIS). O profissional também atua na Comissão executiva do CM do IPUSP, membro do Conselho da Comunidade Educativa (CEDAC), professor de ensino superior na USP, membro do Conselho da DIVERSA - educação inclusiva na prática, e é diretor presidente do Instituto Avisa lá. Ele já foi diretor da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (2004-2006).[133]
Luis Carlos de Menezes	Graduado e doutor em física, já atuou como: consultor do Instituto Paulo Montenegro (IPM) em 2014; coordenador da área de Ciências da natureza e matemática em 2014 da SEE-SC; consultor e colaborador da Proposta Curricular de SP em 2008-2011; colaborador da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (2008-2010); e consultor do MEC para construção do PCN e PCN+. Atualmente ele é coordenador da elaboração de cursos de ciências aplicadas SESI/CEDAC e UNESCO, membro do Conselho Prêmio Jabuti de literatura, professor do instituto de física da USP, membro do Conselho Técnico da CAPES, articulista da Revista Escola Nova pela Fundação Victor Civita, membro do Conselho Estadual de Educação desde 2014.[134]
Maria Inês Fini (coordenadora)	Maria Inês Fini é a nova presidente do INEP (2016), onde já havia trabalhado em 1996-2002. Graduada em pedagogia é doutora em psicologia social, ela já atuou como: Coordenadora Pedagógica de 2012-2014 da Faculdade de Odontologia de São Leopoldo Mandic; reitora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) em 2012; Conselheira da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) de 2009 a 2012; membro do conselho editorial da Fundação Cesgranrio de 2009 a 2014; consultora do projeto de avaliação dos programas de educação de jovens e adultos da Fundação Roberto Marinho 2007-2010; Consultora da Fundação Carlos Alberto Vanzolini (coordenadora de projeto por contrato), onde foi responsável pela concepção e implementação do projeto; consultora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo 2006-2007; consultora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (responsável pela avaliação do desempenho das instituições educacionais do distrito federal); membro da 1ª diretoria da ABAVE (Associação Brasileira de Avaliação Educacional); assessora da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM) em 2005; diretora de 2003-2016 da F &F Educare; assessora da Instituição Educacional Fonar em 2016; e assessora do Instituto Educacional Jaguary (2013-2014).[135]

O programa concebido por esses profissionais teve como objetivo, de acordo com o Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOESP), difundir "experiências pedagógicas bem-sucedidas". Na notícia divulgada em 25 de outubro de 2007, os professores poderiam enviar seus relatos ("experiências de sucesso" sobre a gestão do currículo e de experiências

[132] Fonte: <http://www.namodemello.com.br/vida_educ.html>, acesso em 11 jul. 2016.
[133] Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727217Y6>, acesso em 11 jul. 2016.
[134] Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780637J6>, acesso em 11 jul. 2016.
[135] Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727777P5>, acesso em 11 jul. 2016.

curriculares em cada disciplina) através de um *site* até dia 15 de novembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007-a). Para explicar a formulação da proposta, o *site* informava que:

> A secretaria vem reunindo semanalmente 30 dos maiores especialistas do Brasil em expectativas de aprendizagem. O objetivo é formular um guia para, em conjunto com os livros didáticos, **direcionar** o dia-a-dia em sala de aula de todos os professores da rede estadual, de 5ª a 8ª séries e do ensino médio (o guia para 1ª a 4ª está em fase de finalização). (SÃO PAULO, 2007-a, grifo nosso)

A notícia também informava que a apresentação da proposta para os diretores, vice-diretores e professores-coordenadores seria feita por meio de videoconferências no mês de novembro. A entrega da proposta, juntamente com o material de apoio (Caderno do Professor, do Aluno e do Gestor), tinha previsão para ser realizada em fevereiro de 2008. E, pelo fato de o material ser bimestral, a notícia alertava para as possibilidades de ajuste e revisão periódica a partir das experiências dos professores (SÃO PAULO, 2007-a).

Em uma videoconferência, destinada aos assistentes técnicos pedagógicos e supervisores de ensino das 90 DEs, que foi realizada no dia 31 de outubro de 2007, a assessora da Secretaria de Currículo e Avaliação Maria Inês Fini esclareceu e explicou sobre o programa. De acordo com ela, São Paulo já teve uma proposta curricular, mas que faltava uma "definição conceitual do que as crianças deveriam aprender". Desta forma, esta reformulação se fazia necessária pelo:

> (...) direito que nossas crianças e jovens têm de ter um acesso a um currículo que lhes permita desenvolver estruturas de conhecimento, com as quais eles vão poder compreender melhor o mundo que os cerca e neles posicionar-se com maiores chances de sucesso nos seus projetos pessoais de felicidade, e que isso seguramente envolve seus projetos de acesso ao trabalho ou ensino superior. (SÃO PAULO, 2007-b, transcrição nossa da videoconferência)

Outro motivo elencado foi a:

> (...) anomia dentro do sistema onde cada escola, cada diretoria, e, as vezes, cada turno fazia o seu currículo mínimo. E havia uma ausência, como há hoje, de uma linha base, de uma proposta clara, de uma declaração que tenha até um caráter político e ideológico de compromisso do Estado acerca daquilo que nós nos comprometemos, como gestores públicos. (SÃO PAULO, 2007-b, transcrição nossa da videoconferência)

Em outro trecho a assessora destaca ainda que:

> Isto é uma justificativa deste movimento que não fere a autonomia, pelo contrário, resgata o compromisso, reordena os documentos do passado e apresenta-se sobre novas luzes, mais esclarecedoras e mais operacionais, para facilitar o trabalho de todos os senhores. (SÃO PAULO, 2007-b, transcrição nossa da videoconferência)

Em um conjunto de vídeos disponibilizados no site oficial do programa São Paulo faz Escola em 2011, a mesma assessora explicou como foi construído o projeto:

> Fizemos uma pesquisa, que foi ao ar no dia 16 de outubro de 2007, buscando experiências significativas dos nossos professores para iluminar esse currículo. Enfim, convocamos educadores que já trabalharam anteriormente na Secretaria de Educação do Estado, convocamos os próprios educadores do estado representados na nossa Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e, deste grande movimento, surgiu então a organização de uma nova proposta curricular. É muito importante que se enfatize a perspectiva da organização, porque, até então, o que nós tínhamos eram

> boas experiências curriculares e outras não tão boas assim, escolas com bons desempenhos dos alunos e outras, não tão bom assim... E acreditava-se que o dever do poder público era promover uma equidade. Nós tínhamos que ter uma referência comum, que fosse básica e obrigatória como direito das nossas crianças e jovens poderem ter acesso a ela. Então surgiu a ideia da proposta curricular, que não é uma novidade do ponto de vista dos seus conteúdos, mas da sua organização, da sua referência e de todas as ações que puderam a partir dela ser então desencadeadas. Nós então sabíamos que nossos alunos, crianças e jovens, não conseguiam compreender aquilo que liam e dificilmente tinham estabelecido modelos lógico-matemáticos pra compreender, não só os termos, mas também as propostas que eram feitas. (SÃO PAULO, 2011, transcrição nossa dos vídeos)

Em relação a esse procedimento de coleta de relatos, em dezembro de 2008, o DOESP trouxe uma notícia informando que em menos de um mês e meio a SEE-SP já havia reunido cerca de 3 mil ideias dos professores para a construção do currículo de 2008. A notícia informava também que para a construção da proposta curricular foi reunida uma equipe formada pelos 40 maiores especialistas do Brasil em expectativa de aprendizagem, pois "O objetivo é formular propostas a serem **seguidas** em sala de aula por todos os educadores da rede estadual" (SÃO PAULO, 2007-c, p. 1, grifo nosso). Segundo a reportagem "a proposta curricular atende à antiga reivindicação dos professores, especialistas e família. Será uma base para juntamente com os livros didáticos, direcionar o dia-a-dia em sala de aula." (SÃO PAULO, 2007-c, p. 1, grifo nosso). Mas o que se deve destacar aqui é o fato de que os 3.000 depoimentos não correspondem a uma amostra representativa, pois equivalem ao depoimento de apenas 1,2% do total de professores da rede.

De acordo com o DOESP do dia 4 de janeiro de 2008, as aulas do ano letivo começariam de uma forma diferente para os alunos da 5ª série do EF até a 3ª série do EM. Nos primeiros 42 dias letivos, os alunos seriam submetidos à atividades de recuperação com ênfase nas disciplinas de Português e Matemática (18 de fevereiro a 30 de março). Nestes dias as atividades seriam realizadas pelos alunos em um material de apoio chamado Jornal do Aluno (SÃO PAULO, 2008-c).

O Jornal do Aluno possuía a mesma dimensão que o Jornal Oficial (Figura 13) e 48 páginas contendo atividades interativas para o desenvolvimento das diferentes disciplinas.

Acompanhando o Jornal do Aluno, os professores receberam a Revista do Professor que conforme noticiou o DOESP:

> Já a revista, segundo ela [assessora Maria Inês Fini], "é um guia seguro" para o professor desenvolver os exercícios propostos no jornal. Nesse guia (com tiragem de 160 mil exemplares), o mestre encontrará os princípios, leis e teorias relativas às atividades que os alunos farão e as explicações dos motivos pelos quais as tarefas foram propostas, conta Maria Inês. "Não basta saber fazer, o aluno precisa compreender por que faz. O professor tem o papel de mediar as atividades e os conceitos". Além da criação do material didático de acompanhamento para melhorar a aprendizagem, a Secretaria Estadual de Educação capacitou 20 mil mestres que atuarão na recuperação. (SÃO PAULO, 2008-c)

Figura 13. Imagem do Jornal do Aluno.

Fonte: Imagem retirada do Diário Oficial do Estado de São Paulo, v. 118, n. 2, de 4 de janeiro de 2008, Poder Executivo, Seção I, p. 1 (SÃO PAULO, 2008-c).

Segundo essa mesma notícia do DOESP, a proposta destas atividades de recuperação era "preparar os alunos para a nova proposta curricular, que começa a ser utilizada em 2008" e "recuperar competências do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2005 mostrou que a maioria não tem.". Para desenvolver as atividades, os professores contavam ainda com atividades de capacitação (SÃO PAULO, 2008-c).

> A capacitação foi feita por videoconferência com dois professores de todas as disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio das escolas estaduais. Houve treinamento pela Rede do Saber, sistema de comunicação e informações multimídia que conecta, em tempo real, todas as 90 Diretorias de Ensino da Secretaria. O jornal foi elaborado por 40 professores e por profissionais do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). (SÃO PAULO, 2008- c)

Segundo o vídeo disponibilizado no *site* oficial do SPFE em 2011, esses 42 dias de atividades diferenciadas faziam parte de um projeto inédito de recuperação da aprendizagem, no qual se concentraria esforços para trabalhar as estruturas mais básicas de Língua Portuguesa e Matemática. O currículo traria uma série de inovações ao ensino paulista, pois estaria fundamentado em alguns princípios como "currículo inserido na cultura", "currículo referido a competências e habilidades", o papel de destaque do aluno e na atenção especial dada aos gestores (SÃO PAULO, 2011-b, transcrição nossa).

Ainda em 2008, os professores receberam a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A versão definitiva do Currículo do Estado de São Paulo foi publicada em 2010, estruturada em quatro cadernos, sendo que cada um se destina a uma das grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias. Cada

caderno contém: a apresentação da proposta; o currículo por área de conhecimento; e o quadro de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos por bimestre em cada ano/série.

Segundo o texto de apresentação do Currículo, a proposição de um "currículo básico" surgiu com o intuito de "cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede" (SÃO PAULO, 2012, p.7). Esse mesmo documento cita ainda que: a LDBEN mudou o foco da prática escolar do ensino para a aprendizagem, "não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender" (SÃO PAULO, 2012, p.13); o currículo é centrado no desenvolvimento de habilidades e competências, com uma maior ênfase no desenvolvimento da habilidade leitora e escritora; e o Currículo é complementado pelo Caderno do Professor e do Aluno.

Segundo um vídeo disponibilizado no site oficial do SPFE referente à proposta do Caderno do Professor lançado em 2008, a assessora afirmou que:

> O Caderno do Professor, ele traz sequências didáticas que na verdade são **sugestões de trabalho,** que o professor, nas quais o professor pode se basear. Certamente ele inventou outras, não é?! Para que ele possa desenvolver o conteúdo previsto por bimestre. São quatro cadernos do professor organizados por bimestre com as sequencias didáticas sugeridas e ela trazem imbricadas em todas elas uma sugestão de metodologia, de abordagem e também maneiras de complementar aquele conhecimento. (SÃO PAULO, 2011-b, transcrição nossa)

Atuando como material de apoio para a implementação do Currículo, o Caderno do Professor (CP) atuaria como uma base que seria discutida posteriormente. Em 2008, a aplicação da proposta foi monitorada, modificada e ajustada. E após os ajustes[136], foi lançada uma nova versão. Em um dos vídeos presentes no *site* oficial, a assessora informou que esta nova versão "agora já não tem mais o caráter de proposta. Ela já é o currículo oficial do estado de São Paulo". Ela ainda destacou que "seria impossível reunir todos e discutir" (SÃO PAULO, 2011-b, transcrição nossa).

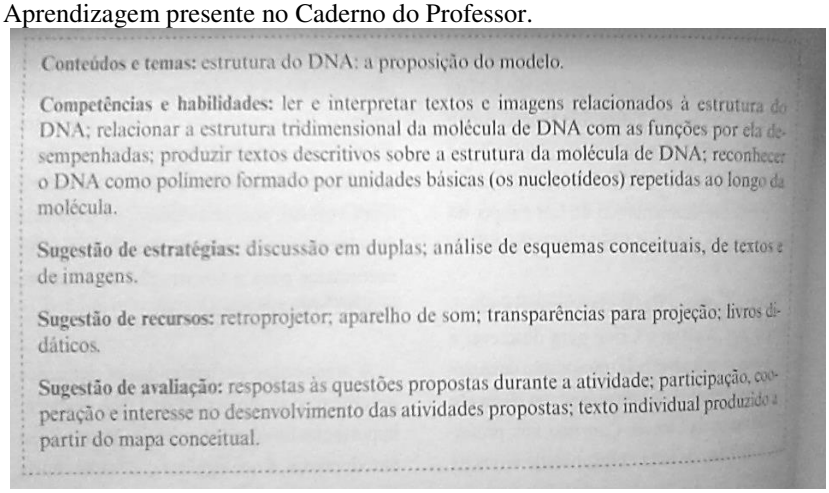
Na videoconferência realizada em 2007, a assessora esclareceu aos supervisores e assistentes técnicos pedagógicos que o CP era estruturado em (SÃO PAULO, 2007-b): (1) Objetivos de Conhecimento: contendo os conteúdos, temas, assuntos e tópicos a serem trabalhados; (2) Competências gerais para aprender; (3) As habilidades específicas a serem desenvolvidas; (4) Atividades docentes – "relacionadas a elas [habilidades], nós vamos **sugerir** as aulas dos professores" (SÃO PAULO, 2007-b, transcrição nossa); (5) Atividades de

[136] Os vídeos divulgados pelo *site* oficial do programa não contêm maiores detalhes e informações sobre como teria sido realizado esta fase de monitoramento, modificação e ajuste. O que se pode observar apenas eram links de Consulta a práticas pedagógicas em 2011, destinada apenas aos professores de português e matemática, e pesquisas sobre o CA.

aprendizagem; (6) Materiais de apoio pedagógico – "o que pode melhorar a aula do professor" (SÃO PAULO, 2007-b, transcrição nossa); (7) Avaliação; (8) Projetos de recuperação.

Atualmente, os CPs, referentes um a cada matéria, são entregues semestralmente, e contém suas propostas de atividades organizadas em Situações de Aprendizagem (SA). No início de cada SA a ser trabalhada, consta um quadro que apresenta: o conteúdo e tema; as competências e habilidades; as sugestões de estratégias; a sugestão de recursos; e a sugestão de avaliação (Figura 14). Essa mesma estrutura é solicitada na construção dos Planos Mensais dos professores.

Figura 14. Fotografia de um quadro de desenvolvimento de Situação de Aprendizagem presente no Caderno do Professor.



Conteúdos e temas: estrutura do DNA: a proposição do modelo.

Competências e habilidades: ler e interpretar textos e imagens relacionados à estrutura do DNA; relacionar a estrutura tridimensional da molécula de DNA com as funções por ela desempenhadas; produzir textos descritivos sobre a estrutura da molécula de DNA; reconhecer o DNA como polímero formado por unidades básicas (os nucleotídeos) repetidas ao longo da molécula.

Sugestão de estratégias: discussão em duplas; análise de esquemas conceituais, de textos e de imagens.

Sugestão de recursos: retroprojetor; aparelho de som; transparências para projeção; livros didáticos.

Sugestão de avaliação: respostas às questões propostas durante a atividade; participação, cooperação e interesse no desenvolvimento das atividades propostas; texto individual produzido a partir do mapa conceitual.

Fonte: Arquivo pessoal. Imagem retirada do Caderno do Professor, volume I, disciplina de Biologia, 2º ano do EM.

Na videoconferência, a assessora esclareceu que essa "homogeneização" pretende garantir o direito mínimo dos alunos de terem acesso aos conhecimentos. Ela complementou dizendo que o percurso da aprendizagem é diferente, mas que se propõe um modelo de trabalho. "Nada impede dele [professor] **acrescentar** a sua criatividade, a sua riqueza para a **efetivação** daquele currículo". Segundo ela o Caderno do Professor oferece "a **garantia** de poder **aplicar** o modelo proposto.", "minimamente padronizado, ele não engessa o professor, muito pelo contrário, ele permite que ele crie outros percursos **inspirados naquilo que nós estamos propondo, desde que esteja a serviço desta base comum.**" (SÃO PAULO, 2007-b, transcrição e grifo nossos).

No texto de apresentação presente em cada volume do CP (edição 2014-2017), os docentes são chamados de "colaboradores" e, segundo o texto, a função do Programa ECSP é "intensificar ações de avaliação e monitoramento da utilização dos diferentes materiais de apoio à implementação do currículo e ao empregar o *Caderno* nas ações de formação de professores e gestores da rede de ensino" (SÃO PAULO, 2014, p.4). De acordo com o material, o uso de

tal ferramenta (CP), que "pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular", **pode** ser suplementado por outras atividades e o material tem a função de apoiar os professores em seu planejamento.

Foi a partir do trabalho realizado e do Currículo oficial, consolidado em 2008 e vigente em 2009, que foram construídos os Cadernos do Aluno (CA) em 2009. Com a proposta de atuar "facilitando o trabalho do professor e acima de tudo a aprendizagem do aluno", seria um material de uso pessoal, individual e descartável (SÃO PAULO, 2011-b, transcrição nossa).

4.2.3.1 Mas, quem foi responsável pelo Programa SPFE?

O *site* oficial[137] na internet (Figura 15) disponibilizado atualmente sobre o Programa traz poucas informações sobre como ele foi construído, possuindo apenas links para a Secretaria Escolar Digital (onde podem ser visualizados os Cadernos do Professor e do Aluno referente a cada ano, disciplina e bimestre) e para a página oficial sobre o Currículo do Estado de São Paulo.

Figura 15. Imagem da página do Programa São Paulo Faz Escola no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Fonte: www.educação.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola, acesso em 23 abr. 2015.

Em uma notícia publicada no dia 15 de fevereiro de 2011 no site da SEE-SP, aparece que a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) "auxiliou" na elaboração do Programa São Paulo faz Escola e Programa Ler e Escrever[138].

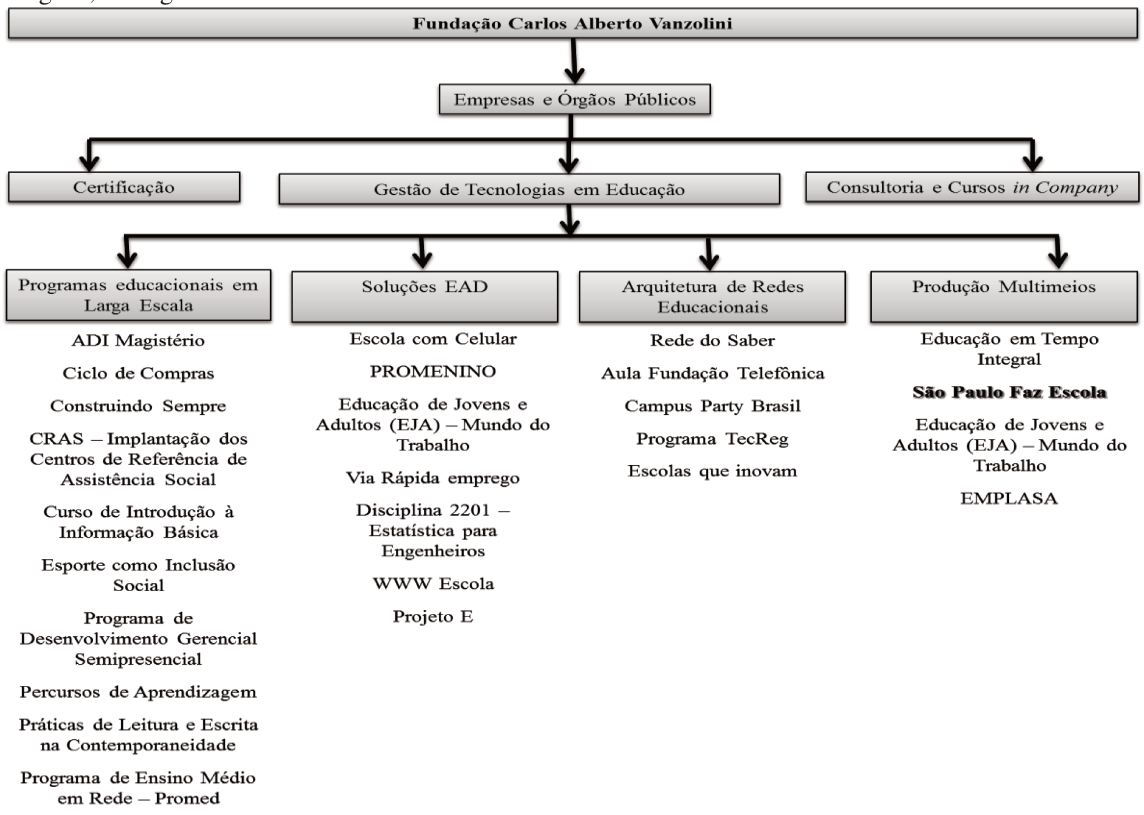
A FCAV, segundo seu *site* oficial na internet, é "uma instituição privada, sem fins lucrativos". Criada na década de 60 e gerida por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da USP, seu principal objetivo é "desenvolver e disseminar

[137] O site citado é www.educacao.sp.gov/sao-paulo-faz-escola.
[138] Notícia intitulada "Governo do Estado e Secretaria assinam convênio no valor de R$ 32 milhões nesta terça-feira" disponível em < http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-do-estado-e-secretaria-assinam-convenio-no-valor-de-r-32-milhoes-nesta-terca-feira >, acesso em 07 mai. 2016.

conhecimentos científicos e tecnológicos essenciais à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades relacionadas que realiza com total caráter inovador." (FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI - FCAV, 2015).

De acordo com o *site,* ela desenvolve vários projetos para empresas e órgãos públicos, dentre eles o Programa São Paulo faz Escola (Figura 16). É importante ressaltar que a FCAV fornecia serviços de saneamento básico para o governo estadual e, a partir de 2007, iniciou uma expansão para a área educacional.

Figura 16. Esquema dos projetos desenvolvidos pela Fundação Carlos Alberto Vanzolini para órgãos públicos. Em negrito, o Programa São Paulo faz Escola.



Fonte: Desenvolvido pela autora, a partir dos dados disponíveis no *site* http://www.vanzolini-gte.org.br/projetos/, acesso em 02 mai. 2016.

O extrato do contrato da SEE-SP com a FCAV foi publicado no DOESP do dia 25 de novembro de 2008. Nele consta que a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas[139] contratou os serviços de "Sistema de Gestão Integrada de Serviços, Ações e Produtos de Elaboração de Material Pedagógico Complementar da Proposta Curricular de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de São Paulo - Projeto 'São Paulo Faz Escola'" da Fundação Carlos Alberto Vanzolini. A vigência do contrato foi de 660 dias a partir

[139] A atual estrutura da SEE-SP pode ser observada no organograma presente no Apêndice 3.

de 24 de novembro de 2008 (validade: set/2010) e o valor referente foi R$ 31.487.418,00 (SÃO PAULO, 2008-d).

Essa fundação foi dispensada da licitação através do Despacho da Coordenadora do dia 12 de novembro de 2008, publicada no dia seguinte no DOESP e do Despacho da Secretaria, que ratificou a declaração de dispensa de licitação, também publicado no DOESP no dia 15 de novembro de 2008. A justificativa para dispensa na licitação se fundamentou no inciso VIII do art.24 da lei nº 8.666/93, combinado com o inciso IX do art. 24 da lei nº 6.544/89 (SÃO PAULO, 2008-e; 2008-f). Estes incisos afirmam, respectivamente, que:

> VIII - para a aquisição, por pessoa jurídica de direito público interno, de bens produzidos ou serviços prestados por órgão ou entidade que integre a Administração Pública e que tenha sido criado para esse fim específico em data anterior à vigência desta Lei, desde que o preço contratado seja compatível com o praticado no mercado; (Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994) (BRASIL, 1993)
> IX - quando a operação envolver exclusivamente pessoas jurídicas de direito público interno, ou entidades paraestatais ou, ainda, aquelas sujeitas ao seu controle majoritário, exceto se houver empresas privadas que possam prestar ou fornecer os mesmos bens ou serviços, hipóteses em que todas ficarão sujeitas à licitação; (BRASIL, 1989)

No dia 8 de dezembro de 2008, foi instaurado na Assembleia Legislativa de São Paulo o Requerimento de Informação (RI) nº 327 de 2008, encaminhado pelo Deputado Carlos Giannazi, que solicitava esclarecimentos ao Secretário de Educação sobre este processo.

O requerimento solicitava os seguintes esclarecimentos: Por qual motivo a Fundação foi isenta de licitação se outras empresas poderiam oferecer o serviço? Por qual razão a própria Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas não teria realizado as atividades, sendo que se encaixavam nas suas atribuições? Qual seria o papel da Fundação no desenvolvimento do projeto? Se o material que já existia na rede já havia sido avaliado, e se os docentes da rede tinham sido consultados? E, se não seria um desperdício de dinheiro a produção de um material tão parecido com os atuais livros didáticos? (GIANNAZI, 2008)

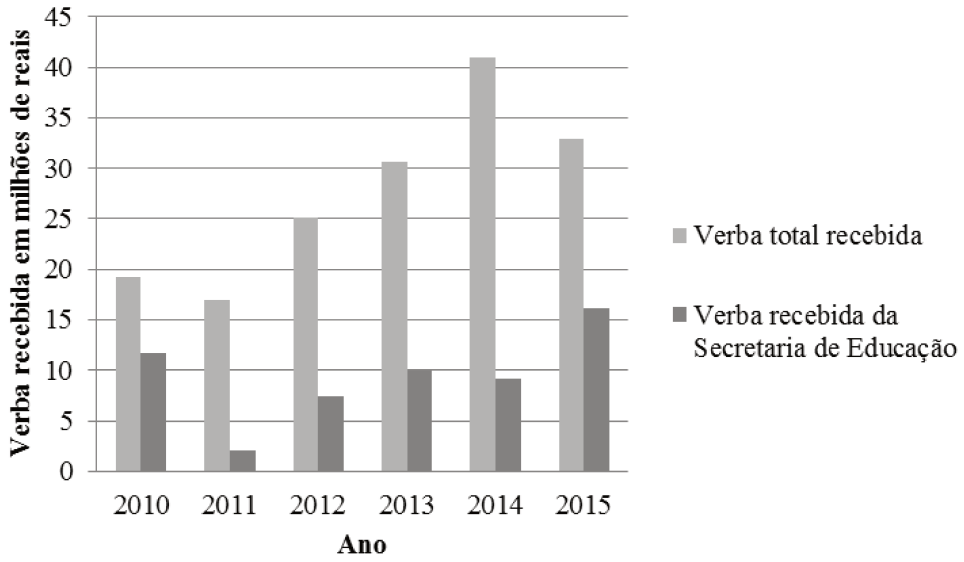
No dia 17 de dezembro de 2008, foi encaminhado à Secretaria de Educação Maria Helena Guimarães de Castro, um ofício solicitando as informações requeridas pelo RI nº 327/2008. Depois de ter permanecido por mais de 30 dias na Diretoria sem qualquer resposta, no dia 5 de março de 2009, o Diretor Januário Antônio Marques fez o encaminhamento para que fossem tomadas providências.

Às 13:53 do dia 5 de março de 2009, o Secretario Aloysio Nunes Ferreira Filho encaminhou a resposta da Secretária de Educação, datada de 5 de fevereiro de 2009. Na resposta, a Secretária explicou o procedimento de construção do currículo e do material, e a necessidade do currículo. O contrato com a fundação foi citado, mas não se justificou a dispensa da licitação, nem foi citada a realização de orçamento com outras entidades ou empresas

privadas. Segundo a Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, o material não substitui o livro didático, atuando como um "material de apoio".[140] A documentação referente a este processo foi então arquivada em 16 de setembro de 2009.

De acordo com o *site* da Secretaria da Fazenda, a FCAV continuou a receber fundos da SEE-SP e de outras instâncias do governo estadual, valores estes que podem ser observados na Figura 17. A quantia recebida pela Fundação da SEE-SP, no período de 2008 a 2015, totaliza mais de 87 milhões de reais dos cofres públicos.

Figura 17. Gráfico de recebimento de recursos pela FCAV pelo governo estadual e em destaque pela SEE-SP.



Fonte: Gráfico construído pela autora partir dos dados de prestação de contas disponibilizado pelo site da Fazenda do Estado de São Paulo.

Contudo, qual é a visão dos professores e como eles tem se relacionado com o programa São Paulo faz Escola?

4.2.3.2 O Programa São Paulo faz Escola no "chão da escola"

4.2.3.2.1 Currículo

A necessidade de um currículo básico e oficial foi apontada pelos diferentes professores das escolas estudadas, com a justificativa da urgência em se "padronizar" e organizar o trabalho escolar. Nas falas dos docentes, o fato de alunos transferidos serem prejudicados pela irregularidade de currículos desenvolvidos nas escolas e entre elas, se dá pelo fato de as transferências serem muito comuns nas escolas da DE analisada, principalmente no

[140] Este arquivo foi disponibilizado pelo Portal da Transparência da Assembleia Legislativa, atendendo à solicitação realizada na Central de Atendimento ao Cidadão (*site http://www.al.sp.gov.br/alesp/central-de-atendimento/).*

EM. Os motivos para transferências vão desde conflitos, mudanças de endereço, remanejamento até atividades de reclassificação.

Também se observou na fala dos professores, uma preocupação com o exercício indiscriminado da profissão, que poderia prejudicar o ensino. Neste ponto, questiona-se tanto a qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, quanto se o seu nível de formação é adequado para o exercício da docência[141].

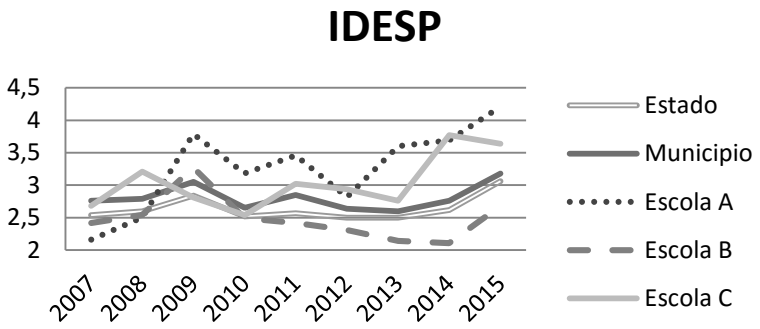
> "Ótima, porque padronizou a escola. Em uma escola existiam vários professores de exatas que davam cada um o que queria... Não pode isso!" (Agenor, 44 anos, PVDA)
> "Precisa de mudanças, mas é melhor que nada. Ficou muito tempo cada um por si." "Os professores dizem que precisa de adequações para cada escola" (Angélica, 56 anos, PDA)
> "Ótimo, porque unificou o currículo." "Em caso de transferência, o aluno não é muito prejudicado." "É um guia." (Amanda, 44 anos, PCoA)
> "Antes, era complicado. O professor dava o que ele queria. Por exemplo, se ele dominava mais a área do meio ambiente, então ele pulava outro lado." "Tem que existir uma proposta única e que cada um tem que adaptar para a sua realidade. Fazer a conexão, relacionar. Ainda bem que agora vem um currículo nacional também." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "Antes do currículo eu baseava mais na parte prática. Dividia por bimestres as modalidades. Eu ensinava os esportes até a parte de ginástica. Mas o currículo tem muitas coisas boas. Na parte da saúde, eu acho o currículo muito bom." (Bruna, 42 anos, PEFB)
> "Antes?! Sempre teve uma divisão entre o que se ensina no 6º, 7º, 8º e 9º ano. Cada professor desenvolvia. Não tinha uma sequência. O plano não era o mesmo para cada classe. Se um aluno era transferido e na outra escola não tinha visto tal conteúdo, e o professor da nova classe já tinha dado, ele ficava sem ver. Porque se passava direto, não tinha o que fazer." (Berenice, 30 anos, PPB)

Mas existem outros questionamentos ainda mais relevantes. Será que "desenvolver a mesma Situação de Aprendizagem ou habilidade/competência" promove uma maior equidade no ensino? Não seria esta heterogeneidade necessária para a promoção de práticas de ensino-aprendizagem mais significativas para os educandos (seja individualmente ou em grupo)? Ou será que essa "excessiva" heterogeneidade não seria uma consequência do trabalho extremamente celular (isolado) dos docentes, no qual a falta de oportunidades de socialização de experiências exilaria cada professor em sua sala de aula?

É evidente que responder a estes questionamentos não é tarefa fácil, e talvez nem seja possível coletar dados que comprovem ou refutem definitivamente estas premissas, mas quando se observa a flutuação do IDESP no período de 2007-2015 para as escolas analisadas (Figura 18), o que se constata é que a simples adoção do currículo em 2008 não garantiu uma melhora significativa para todas as escolas. Aliás, em relação à equidade entre as escolas analisadas nesta pesquisa, o que se observa é o contrário. É obvio que o uso de indicadores de larga escala tem suas limitações, mas considerando que eles são as ferramentas utilizadas para orientar a formulação, manutenção e extinção de políticas públicas, eles têm uma notável importância.

[141] Esta questão se fundamenta no fato de que não se exige que professores contratados em caráter emergencial ou eventual tenham formação específica em sua área de atuação, quem dirá licenciatura plena.

Figura 18. Evolução do IDESP para os anos finais do EF.



Fonte: Construído pela autora com os dados disponíveis no *site* oficial do Programa Qualidade na Escola. Disponível em: < idesp.edunet.sp.gov.br/> Acesso em 9 mai. 2016.

Em 2007 o desempenho das escolas era similar, mas atualmente as escolas A e C, que são UEs que atendem bairros socialmente mais favorecidos, melhoraram consideravelmente em seu desempenho, já a escola vulnerável apresentou regressões nos índices alcançados ao longo do tempo. Isto não significa que os alunos da escola B não tenham se desenvolvido, e que comparados ao estado em que entraram na escola não tenham efetuado grandes avanços. O problema é que este sistema não permite visualizar tais ocorrências. Ou ainda, esta escola vulnerável pode estar atuando como reprodutora e mantenedora das condições socioeconômicas desiguais da realidade que a cerca.

Talvez a luta por garantir o "direito de aprender" em detrimento da "liberdade de ensinar", tão propagada pelo Currículo Oficial, não seja o melhor caminho a ser "traçado". Neste contexto, o novo "peso" dado aos índices educacionais (tanto na determinação de metas, quanto pela "rotulagem das escolas" e na bonificação de professores), tem atuado como uma máscara para ocultar a dominação e imposição efetuada pela SEE-SP sobre os professores e unidades escolares. Esta extrema valorização dos índices reflete uma forma de minimizar custos e aumentar a produtividade através da responsabilização/culpabilização dos professores pelos maus resultados obtidos.

Em relação ao processo de construção das propostas, o que se percebe é a baixíssima participação dos professores. Apenas a Diretora da Escola C se recordou de ter participado do processo de consulta. Nos relatos foi possível perceber que o método de envio de relatos pela internet, recurso semelhante ao empregado no atual debate para a Base Nacional Comum Curricular (2016)[142], não foi bem aceito pelos professores em 2007/2008, recebendo

[142] A principal diferença entre esses processos reside no fato de que na discussão da Base Nacional comum os professores discutiram o próprio currículo, e na proposta curricular estadual os professores foram convidados a enviar seus relatos de práticas exitosas para que fossem analisadas por "especialistas".

pouca adesão. O acesso dos professores à internet e o domínio das ferramentas computacionais atualmente, apesar de não ser absoluto, é bem maior do que era antigamente. Este aparenta ser um dos principais motivos para a baixa participação relatada pelos professores destas unidades escolares.

> "Na época que foi elaborado, foram contratados professores. No total de quatro professores especialistas para elaborar a proposta [matemática]. Mas cada um deles pegou um ano, ao invés de trabalhar juntos." "Estes professores não tem experiência em sala de aula" "O de matemática foi bem organizado, bem implementado, boa formação. Deram oportunidade para os professores participarem, mas não houve adesão." (Aline, PMA3, 52 anos).
> "Eles abriram pra falar, mas nem todos participaram." (Almira, 54 anos, PPA)
> "Não fui, e tem bastante professor que reclama sobre isso. Não foi disponibilizado como eles falaram. Diferentemente da base nacional. Tá sendo bem interessante, não sei se no final... como será a forma, mas quem tem que decidir isso não é uma pessoa, é o colegiado. é assim que deveria ser no estado." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "Ninguém me perguntou nada! (risos) Não tive participação nem como mãe, nem como professora ou coordenadora. Mas veio muito material de apoio." (Bianca, 55 anos, PDB)
> "Não participei, mas foi feito um estudo com professores especialistas de cada Diretoria de Ensino para a sua formação. Eles captavam as informações nas escolas e construíram o currículo." (Betina, 45 anos, PCoB)
> "Participei. Ele fez todos da Diretoria participarem. Da escola colocaram várias coisas." "Eu parto do pensamento de que tudo que o estado faz para melhorar é boa. Porque o governo pergunta o que quer." (Carolina, 49 anos, PDC)

Os principais fatores criticados pelos professores sobre o Currículo Oficial foram: o fato de ter sido construído por especialistas; e a inviabilidade de algumas propostas. A partir das falas dos professores ficou evidente que o governo investiu mais em formas de implementar o novo currículo, do que em formas de garantir a participação dos docentes na construção do mesmo.

No relato de um dos professores da Escola B foi evidente a necessidade de que os profissionais da educação sejam incluídos no processo de construção das propostas, de forma a não serem limitados a meros "aplicadores" de reformas construídas por terceiros. Essa reivindicação por manter a "autonomia" e o "caráter de pesquisador e inovador" dos professores e de se aumentar uma "visão mais centrada em cada unidade" apareceu de diversas formas nas falas dos docentes entrevistados em todas as unidades.

> "Meio incoerente com a realidade do aluno." "Porque trabalha muito fora do que o aluno vivencia." (Barbara, 28 anos, PGB)
> "Acho bom, não maravilhoso. Tem coisas meio inviáveis, que ficam difíceis de inserir na realidade deles." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
> "Foge a realidade da maioria. No papel cabe tudo." (Carmem, 54 anos, PBC)
> "Acho extenso e tem pontos desnecessários que não deveria dar tanto enfoque. Temas não necessários muito extensos e temas muitos extensos de forma supérflua." (Carlos, 25 anos, PMC)

Mas, de uma forma geral, os professores relatam aprovar a proposta.

> "Olha, eu particularmente gosto. É excelente, ajuda bastante o professor." "Porque você já tem tudo mais ou menos preparado. É só fazer adequações." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
> "A proposta curricular é um norte pra gente." (Alessandra, 55 anos, PGA)
> "Dualidade. Existe um lado positivo do Currículo do Estado, pois dá um norte ao trabalho do professor. Porém, isto não pode ser entendido como único instrumento das aplicabilidades em sala de aula. O professor deve estar aberto a inovação sem perder seu caráter de pesquisador e inovador." (Anacleto, 32 anos, PMA2)
> "Ela é sugerida" (Aline, PMA3, 52 anos).

> "Não acho ruim, porque ela pretende igualar, daí fica a critério do professor o que ele vai fazer. A proposta é seguida." (Almira, 54 anos, PPA)
> "Gosto, pelo menos é um parâmetro." "Claro que não é somente ela que é essencial. Tem que buscar outras coisas para complementá-la". (Adriana, 52 anos, PAA2)
> "Perfeito, está no caminho certo. Embora ele seja estadual, ele pode ser adaptado por região. O professor tem autonomia." (Bianca, 55 anos, PDB)
> "Acho boa, trabalha mais com a prática diária, não só o pedagógico." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
> "Mas o ensino em habilidades é muito melhor que o ensino por conteúdo." (Carlos, 25 anos, PMC)
> "Acho uma boa. Ele é completo." (Caetano, 54 anos, PFC)
> "Acho a proposta interessante, mas, as vezes, são utópicos para a realidade. Porque elas são construídas como se todas as escolas fossem iguais. Mas a localidade da escola e a comunidade onde ela está a modificam." "Falta uma visão mais centralizada em cada unidade." (Caio, 31 anos, PGC)

O que se constatou nestes e em outros trechos relacionados é que os professores da Escola A (PEI) citam mais a realização de adaptações no currículo para promover sua aplicabilidade na unidade escolar do que os professores das demais escolas. Essa situação possivelmente é fruto do fato de os professores da escola A terem mais tempo para executarem as "adaptações no currículo" durante os seus planejamentos e na elaboração das aulas, nos chamados "Horários de Estudos". Tempo de planejamento que não seria comprometido, mesmo quando acumulam cargo no período noturno. A maioria dos professores das escolas B e C acumula cargo e tem longas jornadas de trabalho, isso quando os professores não exercem concomitantemente outras funções.

Outro destaque importante é que na fala da coordenadora da Escola B emergiu a visão de que existe uma dificuldade em se "aplicar o currículo" por conta da indisciplina e da alta defasagem dos alunos. Esses alunos "desviantes" comprometeriam a implementação do Currículo.

> "O Currículo do Estado de São Paulo é excelente, porque ele abrange o aluno em sua totalidade. Mas existem dificuldades na aplicação do currículo por causa dos alunos indisciplinados e com muita defasagem." (Betina, 45 anos, PCoB)
> "A ideia é boa, mas nem todos os alunos conseguem entender como ela funciona. O ensino em espiral". (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "O Currículo, ele ajuda no planejamento. Ajuda nas aulas. Mas eu sinto falta de outras estratégias. No caso, eu, como professora, busco complementar no que for necessário." (Coralina, 50 anos, PAC2)

Mas se a ideia do currículo é justamente viabilizar a equidade no acesso ao conhecimento e desenvolvimento de competências, não deveria ele incluir estes alunos "desviantes" ao invés de excluí-los? Ou esta inclusão seria a tarefa do professor, ao exercer sua "criatividade" de implementador eficiente? Ou o professor deveria ser apenas um aplicador eficaz, que garantiria a oferta do currículo ao máximo de alunos quanto fosse possível?

O que foi analisado ao longo desta pesquisa é que essa ideia de adaptação local a ser realizada pelos professores vai no sentido de que estes profissionais são chamados a utilizar sua criatividade, capacidade de inovação e flexibilidade (seja criando grupos produtivos ou contextualizando), como forma de aumentar a produtividade, mantendo inconteste a estrutura do sistema de ensino.

A imposição desse currículo construído de cima para baixo sobre o trabalho docente é percebida através da função que o mesmo desempenha sobre o planejamento das aulas. O fato de o SARESP estar atrelado ao Currículo, estimula uma maior adesão ao material para que melhores resultados sejam atingidos na avaliação.

O sentimento de obrigatoriedade no uso do currículo aflorou principalmente na fala de uma professora da Escola C e de uma coordenadora da Escola B que afirmaram, respectivamente, que:

> "Eu desenvolvo o conteúdo no concreto - para que os alunos possam ter uma percepção maior dentro do contexto programático" "Mas, tem que trabalhar em cima daquela proposta." (Carmem, 54 anos, PBC)
> "Não aceito [o professor não usar o currículo]. Ele pode até me enganar, mas todos os professores são obrigados a trabalhar com o currículo. Quem não está contente, pede a demissão ou a conta." (Betina, 45 anos, PCoB)

4.2.3.2.2 Recuperação intensiva – jornal do aluno

Durante toda a realização do trabalho a única professora que relatou sobre o Jornal do Aluno foi uma professora de português da Escola B. Sem se referir aos seus objetivos "oficiais" de recuperação da aprendizagem, divulgados pela SEE-SP, ela argumentou a ausência de praticidade no manuseio desse material e que o objetivo principal da proposta era "aprenderem a ler jornal". Outro fato bastante destacado por esta professora foi que as empresas editorias ganham muitos recursos da Secretaria, ainda mais para materiais que nem sempre são utilizados com frequência pelas escolas.

> "Antes de mandarem os Cadernos, o governo mandou um jornal. Era gigante! Era um caderno em forma de Jornal, que era para eles aprenderem a ler jornal. Tinha todas as matérias. Era transdisciplinar e era por série, com todas as disciplinas juntas. Imagine que horrível que era pra criançadinha ficar andando pra cima e pra baixo com um negócio gigante. Muito perdiam e não traziam. Mas isso é das empresas, nada é por acaso." (Berenice, 30 anos, PPB)

4.2.3.2.3 Caderno do Professor (CP)

Todos os professores entrevistados que atuam em sala de aula relatam utilizar o CP, mas eles apresentam posições diversas sobre o tema.

> "Ele [caderno do professor] tem bastante informações, que ajudam bastante, né?! Tem muito uso pra gente. É claro que você precisa fazer algumas adequações, complementar as vezes alguma coisa. Porque a ideia deles é que tem que dar uma complementada." "Dá pra seguir, mas é lógico que tem umas salas que tem que dar uma diferenciada, mas não é assim.. Dá bem pra complementar o currículo." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
> "A gente sempre faz readequações, sem sair da proposta." (Alessandra, 55 anos, PGA)
> "No caderno do professor a sequencia é positiva e dá um norte."(Anacleto, 32 anos, PMA2)
> "Utilizo o Caderno do Professor, mas coloco coisas a mais." "A aprendizagem é em espiral, mas tem hora que passa muito a mesma coisa." (Almira, 54 anos, PPA)
> "É só uma base. O que não dá, tem que complementar. Então pra fazer o plano a gente coloca muito mais coisas." (Adriana, 52 anos, PPA2)
> "Eu mesclo as aulas." "Em uma semana eu uso [o caderno do professor] e na outra uso o conteúdo preparado por mim." (Bernardo, 26 anos, PEFB)
> "Serve como base. Não dá pra ser usado na forma como está. O conteúdo e a forma nós acrescentamos, modificamos. O estado é muito grande e as realidades também são diferentes." (Bonifácio, 33 anos, PCB)

"Bom. Gosto, tem dicas bacanas. Mas ele fica raso se você só pega as atividades dos alunos." (Carlos, 25 anos, PMC)
"Ele ajuda porque tem instruções de como trabalhar. Mas não é essencial. É um complemento que ajuda bastante. Eu sempre estou buscando estratégias que complemente, mas que não saia do que está pedindo." (Coralina, 50 anos, PAB2)
"Uso como auxiliar nas atividades." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
"Um substituto. Usar depende da maneira como você entende o material e como adapta isso pros seus alunos." (Aline, 52 anos, PMA3)

A fala destes professores reforça a ideia do CP como material de apoio que deve ser adaptado às especificidades locais para seu uso efetivo. Mas, embora presente no discurso dos professores de todas as escolas, mais uma vez a prática de adaptações marcou mais a fala dos professores da Escola A do que das demais UEs, reforçando a ideia do maior tempo disponível para o planejamento e busca de novas estratégias para as aulas.

A crítica a estrutura do ensino espiral também foi um tema recorrente nos depoimentos dos professores. Nesta linha, o fato de o currículo para os diferentes anos ter sido construído através da divisão de tarefas entre especialistas, aparenta ser a principal causa desta desarticulação. Isto tem gerado desconfortos durante a implementação do currículo em espiral ou até mesmo inviabilizado o processo.

"Fundamental, mas não é para usarem a apostila como usavam o livro didático." (Angélica, 56 anos, PDA)
"É um apoio. Se o professor seguir cegamente, fica pior que o livro didático." (Amanda, 44 anos, PCoA)

Também fica evidente o discurso crítico sobre o uso indiscriminado e não reflexivo dos livros didáticos que era feito a tempos atrás. Analisando a fala de alguns professores, esta forma de uso, sem um posicionamento crítico, ainda persiste dentro do ambiente escolar no uso das "sugestões" presentes no Caderno do Professor. As justificativas apresentadas para esta opção pedagógica são: aplicação do currículo, facilidades no processo de trabalho, ou ainda como uma obrigação presente na própria rede estadual.

Neste ponto, é imprescindível que se contextualize estas práticas. Grande parte dos professores, principalmente das escolas B e C, acumulam cargo, têm famílias para cuidar, trabalham em duas ou três escolas (no mesmo município ou não) ou têm mais de um tipo de emprego para sustentar suas famílias, por conta dos baixíssimos salários da área educacional. Esses profissionais não tem tempo hábil para planejar, replanejar ou até mesmo refletir sobre suas aulas. Nestas condições, como exigir que eles não transformem essas "sugestões" em "instruções"?

"Tem que usar. É com ele que a gente segue a proposta do Estado" (Berenice, 30 anos, PPB)
"Material de apoio. Você vê o tema, explica, eles respondem as questões e sempre tem sugestões." (Camila, 42 anos, PGC)
"Gosto, ajuda bastante a gente preparar aula seguindo a apostila. Não tem todo aquele trabalhão de ficar com o livro pra baixo e pra cima. Direciona bem o trabalho." "Usava ele para as orientações e estratégias para fazer os planos." (Cecília, 46 anos, PPC)
"Não tenho muito o que reclamar dele. Mediando ele [caderno do professor] com o caderno do aluno dá pra poder desenvolver a matéria." (Bárbara, 28 anos, PGB)

Mas, segundo o relato dos gestores nem todos os profissionais "adotaram/adotam" esse material em seu trabalho. Os motivos apontados por eles são: o fato de os professores não planejarem suas aulas, a falta de conhecimento sobre o material, ou escolha pessoal.

Algumas falas são conflitantes, pois fica marcado que a simples "aplicação" do material já seria suficiente ou que o CP e CA são de uso obrigatório, o que limitaria os professores a meros aplicadores curriculares. Esta concepção não é compatível com o conceito de autonomia (nem técnica, nem prática, nem emancipatória), porque aliena ao máximo o trabalho do professor. Esses profissionais que já foram excluídos da construção do currículo, perderiam agora seu poder de decisão sobre a própria prática.

"Ótimo, mas tem alguns professores que têm relutância em utilizar, pois não preparam as aulas." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"50% usam. É mais difícil, porque tem que estudar bastante o livro, não é só aplicar." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
"O caderno do professor segue esta mesma dinâmica do currículo. O professor tem autonomia." "É só seguir e acabou." "Alguns professores são relutantes". (Bianca, 55 anos, PDB)
"O currículo do professor é passo-a-passo, é só ele estudar." "Se ele só seguir o caderno do professor, já vai dar uma grande aula." "O Caderno do Professor está pronto. Tem brechas para complementar, mas se ele fugir ele não dá conta." "Não aceito [o professor não usar o currículo]. Ele pode até me enganar, mas todos os professores são obrigados a trabalhar com o currículo. Quem não está contente, pede a demissão ou a conta." (Betina, 45 anos, PCoB)

Um motivo para a não utilização do material que merece destaque neste contexto é a presença de materiais que "extrapolam" o que "deveria" ser realizado em sala de aula, a ausência de atualização dos materiais e possíveis incongruências com o currículo. O fato de ter sido construído por especialistas "sem experiência em sala de aula" apareceu novamente como justificativa para a presença de sugestões de atividade com pouca aplicabilidade em situações reais.

O fato de limitar a prática dos professores também apareceu ao longo das entrevistas, através de termos como "engessando", "limitando" e "obrigatoriedade". Estas falas de comprometimento da autonomia, através do uso do material do programa São Paulo faz Escola, foram mais nítidas na Escola C (alto IDESP) do que nas outras escolas.

"É uma boa ferramenta, mas deveria ser repensada por profissionais que frequentam a sala de aula." "Só quem está na sala consegue perceber o que extrapola. Precisa ter uma reorganização que leve em conta os professores." (Aline, 52 anos, PMA3)
"Utilizo, mas acho que, como foi construído há alguns anos, ele está meio defasado. E, muitas vezes, acaba engessando e não ajudando muito." (Caio, 31 anos, PAC1)
"Os professores acham que deveriam ter mais professores fazendo o caderno do professor, entende?! Eles percebem que não é professor. Dá a impressão que foi feito fora da realidade." (Carolina, 49 anos, PDC)
"Eu sou contra a apostila do estado, porque acaba limitando o trabalho da gente. Porque fala de um conteúdo e já vem com gráficos e estatísticas que o aluno nem sabe. Eu acho que serve como lição de casa. A pessoa não vai entender mutualismo, comensalismo, se ele não pesquisar, como ele vai fazer? O ideal seria a gente trabalhar diretamente com a internet. Usar tecnologias. O livro didático é muito defasado, ultrapassado... Em relação ao que estão fazendo naquele momento. O livro didático não é uma fonte ideal de pesquisa. Deu a notícia em um canal no outro já tem outra coisa." "No Estado, você tem que trabalhar a apostila. A apostila estando tudo em ordem, está tudo certo. É obrigatoriedade. Os PCNPs vêm a cada 15 dias em acompanhamento no ATPC. Algumas coisas que são impostas divergem, porque cada professor tem um jeito de dar aula, mas muitas vezes não tem recursos. Que nem a sala do acessa." (Carmem, 54 anos, PBC)

"Bom também. Não acompanha o currículo, mas dá para trabalhar com ele." (Caetano, 54 anos, PFC)

Outro fator bastante comum, é que ao longo das entrevistas, muitos professores acabaram por se referir ao Caderno do Professor e ao Currículo de forma conjunta, quase como se fossem sinônimos.

4.2.3.2.4 Caderno do Aluno (CA)

O que se observou ao longo das entrevistas é que o uso do CA está atrelado, não somente a uma escolha docente, mas também ao perfil de aluno de cada escola. Na escola em situação de vulnerabilidade (Escola B), o número de relatos de alunos que não trazem o material foram significativamente superior ao das demais escolas.

Escola A
"Sempre tem algum que não traz, mas na PEI eles são mais conscientizados." (Alessandra, 55 anos, PGA)
"Os alunos aceitam bem e respeitam o Caderno do Aluno." (Anacleto, 32 anos, PMA2)
Escola B
"Muitos trazem e eles gostam de realizar. Mas tem muitos que não." (Bárbara, 28 anos, PGB)
"Nesta escola eles trazem pouco, mas os professores cobram bastante. Tem sempre algum aluno que perde." (Betina, 45 anos, PCoB)
Escola C
"Muitos trazem, são poucos os que não trazem. E tem reserva na sala de leitura." (Cecília, 46 anos, PPC)
"Trazem, com exceções." (Cristina, 47 anos, PIC).
"Aqui os alunos são bem disciplinados e trazem." (Carlos, 25 anos, PMC)
"Aqui eles trazem, é um ou outro que não traz." (Coralina, 50 anos, PAB2)

Alguns professores criticaram esse material, apontando que muitas vezes o conteúdo é repetido (que alguns temas não são explorados devidamente e outros são explorados em demasia), e que há falta de exercícios de fixação do conteúdo. Uma professora salientou que "na forma como ele é feito, acaba sendo um gasto público desnecessário" (Berenice, 30 anos, PPB).

"O Caderno do Aluno traz material, mas tem hora que repete. Tem que fazer adequações com os projetos." (Almira, 54 anos, PPA)
"Falta. Tem pouca atividade de fixação." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Mas nada é completo, sem explicação para fluir. Na maioria das vezes tem que pedir livro didático e etc. Seria bom se o caderno fosse como a apostila da escola particular. Organizaria melhor a vida do professor e teria um menor gasto de dinheiro público." (Berenice, 30 anos, PPB)
"Não uso muito não. Não contém muitas informações para o aluno" (Caetano, 54 anos, PFC)

A ausência de planejamento para a entrega desde material também foi relatado nas entrevistas. Este fato se agrava pelo grande número de transferências entre as escolas que acontece na DE analisada.

"[Ano passado] Veio faltando. Nós ligávamos nas outras escolas para trocar, mas não tinha. Este ano veio certinho." (Cecília, 46 anos, PPC)

Mas, de uma forma geral, a maioria dos professores defende o uso do CA, na forma de um material de apoio, que, como o CP, precisa de adaptações e ajustes. Alguns professores destacam ainda a função finalizadora do uso do CA no processo de aprendizagem, como o ponto final de uma série de atividades a serem desenvolvidas para promover o aprendizado dos alunos.

Este fato é reforçado pela concepção de que como o CA é construído a partir do CP, ele seria uma ferramenta de trabalho conjunta.

> "É o final. Já vai aplicar o que ele já desenvolveu." "Se bem trabalhado ele funciona." (Angélica, 56 anos, PDA)
> "Ele é um material de apoio." (Bianca, 55 anos, PDB)
> "Gosto. Facilita muito, porque, em geografia, ele é repleto de imagens, gráficos, mapas e esquemas." (Camila, 42 anos, PGC)
> "Acaba sendo um bom material de apoio." (Caio, 31 anos, PAC1)
> Eu costumo cobrar o caderno do aluno para eles acompanharem. Sem Caderno [do aluno], não dá para acompanhar." (Coralina, 50 anos, PAB2)

O uso do Caderno do Aluno também foi apontado como instrumento para a construção de aulas, que como salientou uma coordenadora, não seria suficiente. De acordo com a diretora da escola B, o uso do Caderno do Professor seria fundamental nesses casos por conter reflexões e sugestões de problematizações que não "aparecem" no Caderno do Aluno.

> "Alguns professores dizem não ser necessário, mas ele é. Tem professor que só usa... Tem que preparar aula." (Bianca, 55 anos, PDB)

4.2.3.2.5 Considerações sobre o Programa SPFE

Esta pesquisa indicou que não houve participação significativa dos professores na construção do Currículo e dos Materiais de "apoio" ofertados pelo Programa São Paulo faz Escola. O que denuncia um cenário de práticas unilaterais na SEE-SP.

Outro ponto que merece destaque é que os professores não fazem um uso totalmente passivo dos materiais disponibilizados, e que quanto mais tempo e recursos lhes são ofertados, mais "adaptações" tem sido empregadas para o desenvolvimento das aulas. Contudo as reflexões e ações dos docentes têm, muitas vezes, se limitado à "aplicabilidade" do material e não a transformação da realidade educacional paulista como um todo. E, mesmo nos professores que elaboram reflexões mais politizadas, as ações tem se mostrado individualizadas e constatou-se um forte descrédito aos movimentos sindicais.

A presença do terceiro setor também é um fato que merece ser destacado. Mesmo com um forte discurso de contenção de despesas, um grande volume de verba tem sido destinado à fundações pela SEE-SP para o desenvolvimento de inúmeros programas educacionais. Esta transferência de renda também é somada a transferência de responsabilidade, já que essas fundações se tornam responsáveis pela determinação do que será desenvolvido e dos rumos à serem tomadas pelas políticas difundidas pela SEE-SP.

Entretanto, que outros fatores têm influenciado no trabalho dos professores da rede pública paulista? Teria a divisão em categorias afetado a autonomia docente?

4.2.4 Cada categoria no seu galho

Como é sabido, os professores que trabalham na rede estadual de ensino estão, atualmente, divididos em categorias de acordo com seu vínculo de trabalho (Tabela 10), que pode ser estabelecido por meio de concurso, estabilidade ou contrato por tempo determinado.

Embora, ao longo das entrevistas tenha-se percebido que o número de professores categoria O nas escolas tenha diminuído nos últimos anos[143], eles ainda estão presentes no ambiente escolar. Mas, como surgiram as categorias?

4.2.4.1 O surgimento da fissura

Antes de 2007, existiam os professores efetivos que ingressavam em seus cargos por meio de concurso público e os professores contratados por tempo determinado, cujo trabalho era regido pela lei nº 500, promulgada em 1974.

Em 2007, com a publicação da Lei complementar nº 1.010 foi criada a São Paulo Previdência – SPPrev. Sua incumbência era gerir o Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS – para servidores públicos titulares de cargo, que tivessem entrado por concurso público (categoria A) ou processo de seleção equivalente que tivessem cinco anos ou mais de efetivo exercício na rede (categoria P). Segundo o art. 2º, os servidores contratados em caráter temporário através da lei nº 500, também seriam considerados titulares de cargo efetivo (categoria F).

Os profissionais que foram contratados por tempo determinado a partir de então, se enquadravam em novas categorias: L – contratados que atribuíam aulas livres ou de substituição; e I – contratados que substituíam as aulas eventualmente ("eventuais").

Mas, em 2009, surgiu uma nova legislação. A Lei Complementar nº 1.093/09, instituída em 16 de julho, mudou as regras para a contratação por tempo determinado. Os contratos passaram a ser anuais e prorrogáveis por mais um ano. Mas, entre os contratos deveria ser cumprido um período de 200 dias sem vínculo empregatício com a SEE-SP, a chamada "duzentena".

[143] Neste ponto, destaca-se que, pelo fato das entrevistas terem sido realizadas no início do período letivo, o número de professores pertencentes a categoria O é inferior ao registrado no final do segundo semestre. Isso se dá pois, no início do primeiro semestre as aulas acabaram de ser atribuídas e o número de professores afastados é reduzido. Contudo, por conta das restrições para o estabelecimento de novos contratos em 2015, o número total de professores categoria O tem sido reduzido em toda a rede de ensino público paulista.

Tabela 10. Categorias dos professores da rede pública estadual de São Paulo. Fonte: Construído pela autora através de consulta a Cartilha da Vida Funcional – 2014, Lei complementar nº 1.010/07, Lei Complementar nº 1.093/09 e Lei nº 500/74.

Categoria	Contemplados	Benefícios
A	Ingressantes por concurso público. Eles devem realizar o estágio probatório de 3 anos (1095 dias) e são os primeiros a atribuir aulas.	São atendidos pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE), criado pele Decreto Lei nº 257/70; Possuem Regime Próprio de Previdência dos Servidores públicos (São Paulo Previdência - SPPREV, criado pela Lei Complementar nº 1.010/07); Têm direito a dar 6 faltas abonadas (não excedendo 1 por mês), 24 faltas justificadas (12 justificadas pelo diretor e 12 pela DE) e faltas injustificadas (45 faltas interpoladas ou 30 consecutivas – interrompem o cálculo da licença prêmio); Direito à licença remunerada (inclusive a afastamento por doença de pessoa da família), férias, décimo terceiro salário, e aposentadoria com integralidade e paridade; Possuem Adicional por Tempo de Serviço (ATS – 5% de aumento a cada 5 anos de tempo de serviço); Seu salário base é referente a sua jornada de ingresso (reduzida, inicial, básica ou integral); Possuem oportunidade de evolução funcional e sexta parte; Só é considerado abandono de cargo se faltar mais de 31 dias; Podem acumular cargo, desde que não ultrapasse 65h/semana e as 8h/dia por cargo; Podem pedir afastamento e transferência.
P	Considerado estável pela Const. Fed. 88 (art. 19º dos Atos e Disposições Transitórias), por ter mais de 5 anos de vínculo com a Secretaria de Educação antes da promulgação da Lei Complementar nº 1.010/07. São os segundos a atribuírem aulas.	
F	Chamados de docentes celetistas (estáveis pela CLT - Consolidação das Leis do Trabalho) são os servidores que tinham vínculo com a SEE-SP antes da promulgação da Lei Complementar nº 1.010/07 (até dia 02 de junho de 2007).	São atendidos pelo IAMSPE; Aposentadoria pela SPPREV; Têm direito a dar 6 faltas abonadas (não excedendo 1 por mês), 24 faltas justificadas (12 justificadas pelo diretor e 12 pela diretoria de ensino) e faltas injustificadas (30 faltas interpoladas ou 15 consecutivas – interrompem o cálculo da licença prêmio); Direito à licença remunerada (inclusive a afastamento por doença de pessoa da família), férias, décimo terceiro salário, e aposentadoria com integralidade e paridade; Possuem carga mínima de permanência de 10 aulas e 2 aulas de trabalho pedagógico; São os terceiros a atribuírem as aulas.
L	Docente que estabeleceu vínculo com a secretaria de educação entre 02/06/2007 e 17/07/2009.	Os docentes admitidos pela Lei nº500/74 após dia 02/06/2007 foram dispensados após o fim do período letivo de 2011. **Categoria Extinta!** Eram vinculados ao INSS.
O	Docente que estabeleceu vínculo contratual com a secretaria após o dia 17/07/2009 (publicação da Lei Complementar nº 1.093/09).	Não é atendido pelo IAMSPE; Aposentadoria pelo INSS - Instituto Nacional do Seguro Social - média dos últimos 60 meses; Só recebe o pagamento acrescido de férias (1/3) depois de 12 meses de trabalho, com caráter indenizatório; O décimo terceiro salário corresponde a 1/12 por mês trabalhado; Tem direito a 2 faltas abonadas, 3 faltas justificadas e 1 falta injustificada em todo o período contratual (1 anos, podendo ser estendido para 2 anos*); Faltas médicas com limite de 6 por ano (não excedendo 1 por mês), sem que ocorra desconto na folha de pagamento; É o último a atribuir aulas; Deve participar todos os anos de processo seletivo simplificado; Após o término da vigência de seu contrato deve permanecer sem vínculo com o Estado por 40 dias (quarentena), na primeira rescisão, e por 200 dias (duzentena) nas demais; Em caso de licença médica o governo só paga o afastamento dos primeiros 15 dias, os demais dias devem ser solicitados no INSS; Tem direito a salário família e licença maternidade de 120 dias e o auxílio doença (só são pagos até 15 dias pela SEE-SP, o restante deve ser solicitado no INSS); Não tem direito de solicitar afastamento por caso de doença em pessoa da família; Sem evolução funcional, plano de carreira ou gratificações; Sem direito a auxílio funcional, horário de estudante, auxílio reclusão, hora de amamentação, qualquer tipo de amamentação e licença paternidade.
S	Professor eventual com vínculo anterior a 02/06/07 (publicação da	Vedado o acúmulo de cargos (não podem acumular dois contratos); Abertura de portaria na unidade escolar; Salário depende do número

	Lei Complementar nº 1.010/07)	de aulas dadas; Sem décimo terceiro salário, sem férias, sem convênio médio e sem plano de carreira.
I	Professor eventual com vínculo estabelecido entre os dias 02/06/07 e 17/07/2009.	
V	Professor eventual com vínculo posterior a 17/07/2009 (publicação da Lei Complementar nº 1.093/09).	
R	Professor Readaptado.	Situação do docente com afastamento médico.

* A greve de 2015 levou a conquista do direito do contrato do professor Categoria O ser renovável por até 2 anos.

Surgiu então o professor categoria O, que substitui aulas livres e licenças maiores de 15 dias, e o professor categoria V, que realiza substituições eventuais. Com o fim da vigência dos contratos dos professores L e I houve a progressiva substituição dos mesmos. Desta forma, os profissionais que permaneceram na rede se tornaram ou "O", ou "V".

Existem ainda os professores Readaptados (categoria R). Estes profissionais se afastaram da sala de aula por motivo de saúde física e psicológica, mas se mantêm vinculados à rede podendo desempenhar funções na coordenação, direção ou sala de leitura.

O movimento iniciado em 2007, posteriormente reforçado em 2009, marca as medidas de economia de recursos da Secretaria de Educação. A divisão em categorias, além de enfraquecer a profissão docente, sucateia o trabalho por reduzir a disponibilidade de direitos, evoluções funcionais e gratificações. Como pode ser observado na tabela 06, a diferença de estabilidade e direitos é evidente. A instabilidade e precariedade dos trabalhadores contratados "O" e "V" são gritantes, e a "duzentena" ou "quarentena" impedem estes professores de se tornem estáveis, já que houve a quebra do vínculo.

Em 2013, a Secretaria da Educação através da Instrução Especial nº 02/13 abriu um concurso público para o provimento de cinquenta e nove mil cargos de professor de educação básica II nas mais diversas disciplinas, exigindo como formação mínima a licenciatura plena na área. A realização deste concurso reduziu significativamente o número de professores categoria O dentro das escolas. A primeira e segunda chamada para provimento dos cargos aconteceram em 2014¸ onde os ingressantes puderam escolher as escolas com cargos disponíveis de acordo com sua classificação no concurso. No ano seguinte, 2015, não foi aberto o processo seletivo para novos professores categoria O, sendo chamados para a realização do contrato temporário os professores remanescentes do concurso. No fim de 2015, a Resolução da SE nº 58 prorrogou a validade do concurso por mais 2 anos (nova validade: até 31 de janeiro de 2018).

4.2.4.2 As categorias no "chão da escola"

Escola A

Na escola A só foram encontrados professores pertencentes as categorias A e F. A legislação que regulamenta o funcionamento do PEI já prevê isso e impede o exercício de categorias O ou V dentro da unidade escolar.

> "Neste sistema integral de ensino nós não temos professor de apoio. Um professor cobre a falta do outro. Nós não temos nem eventual. Nós não temos, é só a equipe mesmo. A proposta é zero falta. Não pode faltar! O apoio é dado pelo Coordenador de área. Então cada área tem um coordenador, que dá apoio. É feita uma eleiçãozinha no começo do ano. Cada área faz sua eleição e ele é tanto um professor como coordenador." "Ele [Coordenador de área] trabalha pra caramba. Porque ele não é como nas outras escolas que é só coordenador. Aqui ele tem que dar aulas. Então ele tem as suas aulas e ele tem que coordenar. Então ele exerce duas funções na verdade. Ele resolve os problemas e dá apoio na área e mais as aulas dele." (Adalberto, 51 anos, PMA).
> "O excesso de faltas leva ao decaimento. Como não tem eventual, quando alguém falta quem substitui é o professor da mesma área." (Angélica, 56 anos, PDA)
> "[dedicação exclusiva] Ajudou a não ter faltas. Sente que o professor está ali." "O maior desafio é trabalhar 8 horas por dia e não faltar." (Almira, 54 anos, PPA)

A falta de profissionais que desempenhem o papel de eventuais e a "política de zero falta" expõe os professores a situações conflituosas no trabalho. Durante a realização da pesquisa foram observados dois casos, nos quais professoras sem condições de dar aulas, por motivos de saúde, tiveram que permanecer na unidade, para não "prejudicar" seus colegas e para não serem "mal avaliadas" pelo programa, e, consequentemente, não serem obrigadas a deixar o projeto.

O fato de um colega ser obrigado a substituir o outro[144], sem receber nenhum vencimento relativo a este trabalho excedente, cria um clima não tão favorável de trabalho. Além de provocar desunião na equipe, cria um sistema de controle entre os pares (típico do sistema de regulação flexível – modelo toyotista de gerência empresarial).

> "Ah, ela já sabia que era assim quando entrou pro projeto." [145]

Falas como esta foram vivenciadas ao longo das visitas a escola A, demonstrando um pensamento de que só porque ela optou pelo projeto, deveria estar sujeita a todas as suas regras sem questionamento. Contudo, durante o intervalo, foi observado que os professores se questionavam sobre essas imposições, e as julgavam como "injustas". Seria isso uma forma ainda reduzida de uma resistência? É importante lembrar que a instalação do programa na escola A e na própria rede estadual é recente. Até que as normas sejam internalizadas ou que algum movimento significativo de resistência seja formado, é necessário que um bom tempo tenha transcorrido.

---

[144] A substituição de outros docentes está incluída nas atribuições dos professores das escolas do PEI, de acordo com as diretrizes do programa.

[145] A identificação deste entrevistado não será identificada para que não haja complicações futuras. Isto foi previsto e está apoiado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por cada participante da pesquisa.

Outro fato relevante é que, mesmo com o recebimento de uma bonificação salarial referente ao regime de dedicação exclusiva, 40% dos professores entrevistados acumulam cargos ou funções. O acúmulo no período noturno é permitido por lei, mas quais seriam os motivadores desta dupla ou tripla jornada de trabalho?

> "A questão salarial é muito forte na PEI. A variação salarial entre os professores é grande, porque varia de acordo com o salário base e com as evoluções funcionais de cada um. Além disso, nós temos 75% de adicional por dedicação exclusiva. Mas isso é só enquanto trabalhar, não vale pra aposentadoria." (Aline, 52 anos, PMA3)

O primeiro ponto importante neste caso é que os professores que trabalham na escola A estão designados. Com a entrada da Escola A para o Programa de Ensino Integral, nenhum professor passou a ter a Escola A como sede (escola na qual o cargo está vinculado), eles tiveram que apresentar projetos para participar do programa (permanecendo na escola, aqueles que já trabalhavam nela, ou mudando para a escola). Desta forma, o aumento nos rendimentos, ocasionado pela gratificação por dedicação exclusiva, tem caráter "temporário", pois eles só o recebem enquanto estiverem vinculados ao programa. Nesta perspectiva, não adiantaria "largar" outro emprego ou atividade, se você não tem estabilidade em sua nova função.

Outro fator de instabilidade é que se os professores forem julgados negativamente por seus superiores, pares e alunos, eles também podem ser desligados do programa. Desta forma, os professores estão sempre pisando em um terreno instável, onde o futuro é incerto.

> "Existe ainda um programa individual onde todos se avaliam. Na Avaliação 360º tudo é avaliado pela Supervisora. É um processo de avaliação." (Ana, 41 anos, PMA4)

Escola B

O conjunto de professores da escola B é formado, majoritariamente, por professores efetivos. Mas, também é composto por dois professores categoria O e um categoria F (ambos os professores categoria O foram entrevistados).

Um dos professores categoria O trabalha nos três períodos na escola, e escolheu a unidade no processo de atribuição na Diretoria de Ensino. Segundo ele, este ano (2016) o processo de atribuição não foi conturbado, pois existiam poucos professores lá. Este baixo número de docentes categoria O na atribuição se deu pelo fato de o governo não ter aberto o cadastro de professores desta categoria no ano passado, pois ainda existiam professores remanescentes do último concurso que não haviam sido convocados e pela ampliação dos anos de exercício dos professores categoria O (um dos poucos "benefícios" adquiridos a partir das reivindicações da greve de 3 meses de 2015).

O outro caso de contrato por tempo determinado é o de uma professora que além de trabalhar para uma empresa particular, dá aulas em três escolas estaduais nos três períodos. A necessidade de trabalhar em três escolas, se deu pois, por ser a última categoria a escolher

aulas, ela teve que completar sua jornada com as aulas que sobraram em cada unidade escolar. Quando questionada sobre se ela prefere o trabalho nas escolas ou na empresa particular, ela escolheu esta última por conta do salário.

> "Se eu pudesse escolher... trabalharia na empresa, porque o salário é melhor." (Bárbara, 28 anos, PGB).

Apesar de a maioria dos professores ser efetivo, isto não significa que todos sejam efetivos naquela unidade. Alguns professores são o que chamamos de adidos. Eles recebem essa denominação por não conseguirem completar sua jornada na sua unidade sede. O problema é que eles continuam fazendo ATPCs em suas sedes, e muitas vezes só vão até as outras unidades nas quais trabalham para dar as aulas. Com isso, esses professores acabam por não desenvolver uma identidade com a escola e nem tendo conhecimento sobre o que acontece nela, o que sem dúvida compromete seu trabalho e reforça o trabalho celular docente.

> "Como efetivo eu pude escolher antes, mas esta foi uma das escolas que sobraram na atribuição." "não dá só pra dar aulas." "Os dois, é interessante porque são dois serviços diferentes[146], com públicos diferentes. E o salário?! Dois salários ajudam muito." (Bonifácio, 33 anos, PCB)

O que se observa nesta fala é que mesmo os professores efetivos precisam complementar sua renda por meio do exercício de outras profissões. Isto é um demonstrativo das péssimas condições salariais da profissão.

Escola C

Na escola C trabalham atualmente professores de diferentes categorias, mas, segundo a diretora, a maioria é efetivo. Ao longo das entrevistas foi possível identificar as diferenças em se trabalhar em cada categoria.

Em relação aos efetivos, observa-se como ponto forte a estabilidade e a possibilidade de se estabelecer um trabalho contínuo com as turmas. Essa continuidade possibilitaria a efetividade da concepção de ciclos de aprendizagem que atualmente orientam a rede estadual de ensino, pois o professor poderia não somente identificar as habilidades e competências em defasagem dos seus alunos por já conhecê-los, como também dar continuidade aos trabalhos de recuperação de um ano letivo a outro.

> "Facilidade em pegar aulas logo no início do ano. Ficando em uma escola só, como efetiva, a gente passa a conhecer melhor os alunos. Dá pra dar continuidade aos trabalhos." (Camila, 42 anos, PGC)
> "A facilidade é no sentido de não ter transição, e no sentimento de pertencimento dos professores." (Carolina, 49 anos, PDC)

A precariedade do trabalho dos professores categoria O e categoria V e a própria discriminação entre os pares dentro dos muros da escola também ficaram evidentes na fala de alguns professores. Eles salientam ainda que não existem diferenças no exercício da função

[146] O outro emprego do professor entrevistado não é na área educacional. Mais dados sobre esta atividade não serão divulgadas neste texto, em razão do compromisso em se manter o sigilo da identidade dos entrevistados.

dentro da sala de aula, mas que elas são evidentes nos direitos e no reconhecimento entre as diversas categorias.

> "Estou sempre sem dinheiro pra nada. Peguei tudo o que tinha lá para completar as 30h/semana." (Carmem, 54 anos, PBC)
> "Em termos de ministrar não [vê diferença entre as categorias], só nos benefícios, nos direitos, em termos de quantas abonadas você tem direito..." (Coralina, 50 anos, PAC2)
> "Aí é que tá. Como eu atuo em várias áreas dava muita aula de eventual. Então preparava algumas aulas. É mais difícil porque cada hora você está com uma disciplina. Eu deixava em uma pasta: química, biologia, história da arte, várias coisas... isso me ajudava bastante. Em português dava técnicas de redação." (Carmem, 54 anos, PBC)
> "Em termos burocráticos, o eventual é discriminado. Tem escola que eventual não pode sentar na mesa dos professores. Acham que você é enrolador, não é assim! Ninguém sabe o profissional que você é! Certo seria o professor deixar o conteúdo. Eu acho que eventual é discriminado! Tem hora que ele sabe mais que o próprio professor. É conflitante!" (Carmem, 54 anos, PBC)

Um grave problema na rede se refere ao excesso de faltas dos professores, que nada mais é do que um reflexo das péssimas condições laborais dos professores paulistas.

Por conta das condições de trabalho, muitos professores chegam ao seu limite biológico, desenvolvendo desde problemas físicos até psicológicos. Isso reflete na quantidade de licenças e faltas que os professores acabam tirando ao longo do ano e na forte presença dos eventuais dentro das escolas da rede. O problema é que muitas vezes os eventuais não conseguem desenvolver um trabalho de qualidade por não conhecerem as turmas, não terem acesso com antecedência ao conteúdo ou até mesmo à matéria na qual vão realizar a substituição. Em muitas escolas da DE analisada os professores eventuais são contatados por telefone até 10-15 min antes da aula que substituirão. Isso compromete a qualidade do serviço, como também coloca o profissional em uma situação de imprevisibilidade quanto seu trabalho e salário.

A desarticulação e a discriminação dentro da profissão docente, a enfraquece frente a reivindicações de melhorias e o próprio sindicato. Em alguns momentos os professores criticaram a baixa adesão à greve, onde cada categoria tinha a sua justificativa: os efetivos não entraram porque sua situação seria estável ou porque já se envolveram em greves anteriores e tiveram desconto em salário sem conquistar as melhorias; os novos efetivos não aderiam para não prejudicar o estágio probatório; os da categoria O não aderiram porque se tiverem mais que uma falta por mês, perderiam o contrato; os eventuais não aderiram, pois se não dessem aulas não teriam salário. Nesta conjuntura engessada, por razões "individuais" ninguém se mobiliza, e a situação de todos permanece precária.

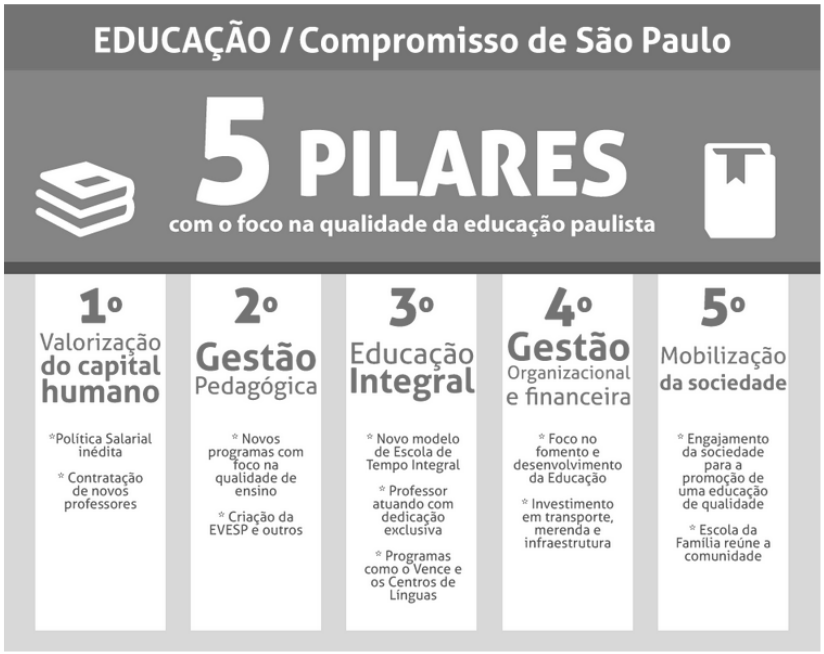
> "A classe do professor não é unida. Por isso que greve não funciona, a classe não é unida!" (Carmem, 54 anos, PBC)
> "A classe não é unida! Se tiver um problema, o sindicato não é forte." "Faz greve e perde o salário, aí o povo não se indigna." (Carlos, 25 anos, PMC)

Mas, de que forma, os novos programas da SEE-SP, como o Educação – Compromisso de São Paulo, poderiam afetar ainda mais a fragmentação da profissão docente?

4.2.5 Programa Educação – Compromisso de São Paulo

Lançado em 2011, o ECSP é apresentado no *site* oficial da SEE-SP como fruto de um compromisso coletivo entre o governo e a sociedade (Figura 19). Ele foi estruturado em 5 elementos (pilares) principais, a saber: (1º) a valorização dos profissionais; (2º) aprimoramento da gestão com atenção no resultados dos alunos; (3º) lançamento de um novo modelo de escola; (4º) a viabilização de mecanismos organizacionais e financeiros para o programa; (5º) e a mobilização, engajamento e responsabilidade da sociedade no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 19. Infográfico dos 5 pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo.



Fonte: *Site* oficial do Programa na SEE-SP, disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>, acesso em 16 mai. 2016.

De acordo com o *site* oficial, em relação ao 1º pilar "Valorização do Capital humano" foram tomadas ações relacionadas à política salarial e à contratação de novos professores. O aumento salarial teria ocorrido por meio de um reajuste de 45% (professores que recebiam em 2011 – R$ 1.655,05 por 40h/semanais, passaram a receber em 2014 – R$ 2.415,89 pela mesma jornada) e através das Provas do Mérito (avaliações anuais nas quais os servidores, em intervalos de três ou quatro anos, teriam a oportunidade de evoluir em sua carreira e receber um aumento de 10,5% no salário[147]). Em relação às contratações teriam sido convocados 34 mil servidores de 2011 a 2012 e 59 mil em janeiro de 2014.

[147] Segundo a SEE-SP, de 2010 a 2014, 100 mil servidores teriam sido beneficiados com as evoluções.

Apesar desses reajustes, a fala dos professores entrevistados ainda mantém o discurso que denuncia os baixos salários da profissão docente.

> "Estou sempre sem dinheiro pra nada. Peguei tudo que dava pra completar as 30h/semana." (Carmem, 54 anos, PBC)

O que se deve lembrar aqui, é que a conjuntura inflacionária acaba destruindo o poder de consumos dos salários e que a profissão docente é uma das que pior remunera os profissionais com nível superior no país. A prova das inúmeras insatisfações dos docentes com suas condições de trabalho (incluindo a insatisfação salarial) foi a greve de 89 dias que ocorreu no primeiro semestre de 2015. Sem a conquista de grande parte de suas reivindicações, os profissionais voltaram às escolas no dia 12 de junho de 2015.

Outro ponto que merece destaque e revela as concepções que orientam as ações da SEE-SP é o uso do termo "capital humano" na apresentação do Programa Educação – Compromisso de São Paulo. A Teoria do Capital Humano (TCH) foi proposta por Theodore Schultz na década de 60 sob a influência do pensamento neoliberal, que dominava a cultura norte-americana na época. Ela se baseia na perspectiva de que se deve investir no desenvolvimento humano como forma de obter rendimentos futuros. Para Schultz, o treinamento no emprego e gastos com educação não são vistos como uma forma de consumo, mas como uma forma de investimento econômico. Essa forma de pensamento, que se difundiu no Brasil desde a década de 60 através da divulgação de seus principais autores, das políticas desenvolvimentistas, e dos incentivos de órgãos internacionais (ONU, OCDE, BM e UNESCO), marcou uma nova relação entre educação e crescimento econômico (SAUL, 2004; BRYAN, 2016).

Segundo autores como Renato P. Saul[148] (2004), a TCH levou a graves consequências no mundo do trabalho, dentre as quais se destacam: o incentivo a competição entre os pares; e a individualização dos salários.

Quando essa análise é deslocada para as UEs analisadas neste estudo, destaca-se o fato de que, na SEE-SP: a maior formação profissional possibilita o ingresso dos docentes em outros programas, como o PEI, a atuação como PMEC, ou ainda a atuação como membro da equipe gestora ou do núcleo pedagógico; as evoluções funcionais e, portanto, salariais vinculadas a realização de cursos pela DE ou externos; a extrema atomização salarial, vinculada não só a jornadas, tempo de serviço e localidade, mas também as evoluções por via acadêmica (mestrado e doutorado) e não acadêmica (cursos, eventos, produção de material didático, entre

[148] Renato Paulo Saul é um sociólogo, doutor em Estudos Latino Americanos pela Universidade Nacional Autônoma do México. Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul.

outros). Como os investimentos em formação continuada tornam-se cada vez mais de responsabilidade do próprio professor, seus salários se tornam atomizados. E o sindicato passa a ficar cada vez mais enfraquecido.

Ainda em relação ao 1º pilar, as convocações de professores nestes últimos concursos reduziram significativamente o número de professores categoria O dentro das escolas. Mas deve-se destacar que por conta das condições de trabalho e por motivos particulares muitos professores ingressantes já exoneraram de seus cargos. Segundo a APEOESP, em uma reportagem publicada no dia 2 de setembro de 2015, 9.279 professores paulistas exoneraram de seus cargos públicos no período de 2011 a 2015, o que gera uma média de 172 professores exonerados por mês (APEOESP, 2016).

Já para o 2º Pilar "Gestão Pedagógica" a SEE-SP apostou em programas de alfabetização, como o programa Ler e Escrever e o programa "*Early Bird*", em parceria com o governo holandês.[149] Além disso, a SEE-SP criou a EVESP, para oferecer aos alunos da rede pública uma série de cursos gratuitos na modalidade à distância.

No 3º Pilar "Educação Integral" a SEE-SP criou o Programa Ensino Integral[150] dentro da modalidade de Escola de Tempo Integral. No novo programa existe um discurso de maior preocupação com a formação integral dos alunos através do desenvolvimento interligado e relacionado de atividades da base curricular comum e optativas, os professores têm regime de dedicação exclusiva e desenvolvem algumas práticas diferenciadas como a tutoria, o nivelamento e a culminância.

Tutoria
"Tive quinze tutorados em 2015." "Todos são tutores. Tutores são adultos que auxiliam o aluno no que ele precisar" (Aline, 52 anos, PMA3)
"A tutoria acadêmica acaba dando apoio emocional pras crianças." (Adriana, 52 anos, PPa2)
Nivelamento
"No início do ano ocorre um processo de nivelamento, no qual ocorre a identificação e analisa das habilidades em defasagem. As provas são feitas pelos próprios professores de português e matemática e os professores de todas as áreas ajudam a suprir estas demandas." (Aline, 52 anos, PMA3)
Culminância
"Para nós se chama culminância, que é o fechamento dos trabalhos realizados ao longo do semestre." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"No início do ano letivo na PEI é construído um Varal de Sonhos. Nele os alunos colocam suas aspirações e isso mobiliza os professores a construírem suas disciplinas. A partir dos projetos, os professores criam a ementa das disciplinas e têm as duas primeiras semanas para divulgar as eletivas entre os alunos. Os alunos fazem suas escolhas com a 1ª, 2ª e 3ª opção de curso, e partindo de suas escolhas são remanejados. No final do semestre existe um dia especial denominado de Culminância onde os produtos do trabalho semestral são apresentados aos pais e à comunidade." (Aline, 52 anos, PMA3)

[149] Esses programas não serão explorados neste trabalho por se destinarem especificamente aos anos iniciais do EF.

[150] Informações sobre a criação e normatização das ETIs e do PEI estão disponibilizados nos Quadro 08 e 09, no item Caracterização do objeto de estudo.

O Programa de Ensino Integral, assim como o SPFE, também contou com a atuação da FCAV. De acordo com o *site* oficial da empresa,

> A GTE/FCAV é responsável pela gestão da produção editorial de materiais de apoio às equipes gestoras das editoras de ensino e das unidades escolares participantes do programa, pelos materiais de apoio a professores e pelos materiais para alunos desenvolverem seus projetos de vida. (FCAV, 2015)

A inclusão dos serviços pela FCAV foi feita por meio do 2º Termo Aditivo do Contrato nº 034/2012 (Processo nº 7070/CGEB/2012), que garantiu à fundação o valor de R$ 1.580.937,80 dos cofres públicos.

Em relação ao 4º Pilar "Gestão Organizacional e Financeira", a SEE-SP oferece: transporte escolar, aos alunos que residem em lugares afastados, na zona rural e em locais com barreiras físicas que dificultam o acesso à escola; programa de alimentação escolar, através da parceria entre o Estado e os municípios; e o Programa Creche Escola, no qual o governo estadual financia a construção de creches com o apoio dos municípios.

No 5º e último pilar, "Mobilização da Sociedade", o governo propôs o Programa Escola da Família. Nesta iniciativa, as escolas ficam abertas nos finais de semana para atender os alunos e suas famílias. Nesses encontros são priorizadas atividades lúdicas, interativas e que favoreçam a construção de uma identidade dos jovens e da comunidade em geral com a unidade escolar.

Contudo, em 2015 outra medida foi tomada pela SEE-SP com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino: a Reorganização Escolar.

4.2.6 Reorganização das escolas

A reorganização das escolas e da estrutura de ensino na rede pública paulista aconteceu diversas vezes ao longo da história[151]. Mas no intervalo de 2007-2015, duas mudanças merecem destaque: a reorganização dos ciclos de 2012 e a proposta de reorganização escolar de 2015.

No ano de 2012 a SEE-SP publicou o que ela mesma chamou de "guia para a ação diária de docentes e administradores" (SÃO PAULO, 2012-c, p.5), com o intuito de compilar as discussões, pesquisas e estudos sobre a reorganização do ensino por ciclo de aprendizagem iniciado em 2011. O texto foi estruturado e baseado no discurso de melhoria da qualidade de ensino, apontando para a necessidade de ações de formação continuada dos professores e de novos modelos de gestão que fomentassem a autonomia das escolas (SÃO PAULO, 2012-c).

[151] A primeira reorganização escolar da história paulista ocorreu no período de 1975 a 1979, a segunda de 1983 a 1987 e a terceira em 2000. A reorganização prevista para 2015 não ocorreu por conta do movimento de ocupação das escolas pelos alunos.

A primeira parte desse documento explica o processo de consulta às escolas, realizado em 2011:

> O registro da participação, no primeiro semestre, deu-se da seguinte forma: cada escola elaborou um relatório sobre os resultados de sua discussão e o encaminhou à respectiva Diretoria de Ensino, e cada Diretoria, por sua vez, organizou um único relatório, encaminhando-o à COGSP ou à CEI. Da análise dos 91 relatórios, as duas coordenadorias (CEI e COGSP) elaboraram um "Consolidado de Respostas", sobre o qual se apoiou o Grupo de Trabalho para a elaboração das propostas preliminares, organizadas nos Documentos II e III. (SÃO PAULO, 2012-c, p. 12)

Este documento contém uma síntese da discussão e organiza os alunos por ciclos de aprendizagem, propondo o sistema de progressão continuada dentro dos ciclos. De acordo com esta proposta, o ensino fundamental seria organizado em três ciclos (SÃO PAULO, 2012-c):

- Ciclo I: 1º e 2º anos;
- Ciclo II: 3º, 4º e 5º anos;
- Ciclo III: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Esse sistema foi implantado, e em 2015 as discussões sobre reorganização foram retomadas. Dessa vez, o desejo era remanejar os alunos e professores entre as escolas de forma a destinar cada unidade a um nível de ensino diferente (EF anos iniciais, EF anos finais e EM).

Argumentando que o número de alunos atendidos pela rede tem diminuído a cada ano, o *site* oficial da SEE-SP diz que:

> A proposta da reorganização escolar pretende, por meio da divisão por idades, oferecer uma escola mais preparada para as necessidades de cada etapa de ensino e atenta à nova realidade das crianças e jovens. (SÃO PAULO, 2016-b)

Esse projeto foi apresentado as DEs com a justificativa de que os índices de aprendizagem dos alunos é superior em escolas que têm separação de faixas etárias, e, sem participação dos docentes, dos pais ou da comunidade, teve início a implantação da proposta.

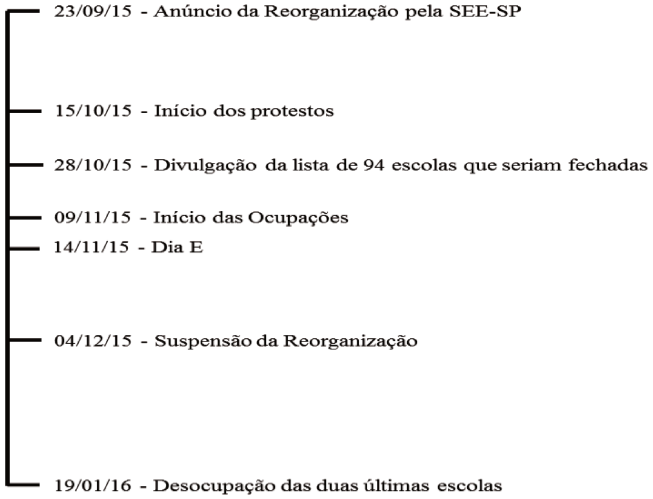
> A nova proposta de organização escolar passará a vigorar a partir do ano de 2016. Neste primeiro momento, a Educação está em fase final de um estudo que definirá as escolas selecionadas para o processo. Em seguida, as Diretorias Regionais de Ensino terão um prazo de 10 dias para **validar** quais escolas da rede estadual de ensino passarão pelo novo processo de organização.
> Depois disso, os alunos serão **comunicados** sobre a mudança de escola. No geral, os estudantes serão deslocados dentro do mesmo bairro em que já estudam, num raio de aproximadamente 1,5 km. A troca será automática e deverá ser feita pelas Diretorias de Ensino. Responsáveis pelo Transporte Escolar dos alunos, as Diretorias estão realizando um levantamento sobre como ficará a nova locomoção.
> Vale lembrar que nem todas as unidades de ensino do Estado passarão pela reorganização. As escolas com mais de um ciclo ainda funcionarão, devido às diferenças demográficas e as necessidades por escolas para diversas faixas etárias em algumas regiões de São Paulo. Professores e alunos devem acompanhar as orientações, que devem ser divulgadas a partir de novembro de 2015. (SÃO PAULO, 2015-b)

O que se observa nesta notícia, que teve como função divulgar a proposta, é um discurso e uma prática excessivamente centralizada e autoritária, na qual a SEE-SP impõe uma

nova estruturação (SÃO PAULO, 2015-b). Vale lembrar que as informações oficiais sobre a mudança só foram passadas aos pais e professores no Dia E (14 de novembro de 2015). Neste dia os pais descobriram para quais escolas seus filhos foram compulsoriamente transferidos (remanejamento de mais de 1 milhão de estudantes).

E foi só a partir desta data, com a divulgação de quais escolas atenderiam o EF e quais atenderiam o EM, que os professores puderam descobrir para qual escola seriam transferidos, também compulsoriamente, em 2016 (Figura 20).

Figura 20. Linha do Tempo do processo de Reorganização Escolar da SEE-SP de 2015.



Fonte: Construído pela autora com base nas notícias do G1. Disponível em: < http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/ noticia/2016/01/desocupadas-ultimas-duas-escolas-estaduais-de-sao-paulo.html >, acesso em 24 mai. 2016.

Nesse cenário de poucas informações e muitas insatisfações, teve início o movimento de ocupação das escolas pelos estudantes. Dentre as críticas apresentadas estavam: a redução do número de aulas disponíveis para os professores; o fechamento das escolas; o aumento do número de alunos por sala; a maior distância a ser percorrida pelos estudantes para chegar até as suas escolas; a redução da oferta de ensino EJA e no período noturno; e os riscos de aumento da evasão escolar. Os argumentos a favor eram: que as escolas teriam recursos e estruturas adequadas a cada faixa etária; que esta divisão aumentaria a aprendizagem dos alunos; que os professores poderiam completar sua jornada em uma única escola; e a óbvia economia de recursos.

Totalizando mais de 200 escolas ocupadas em todo o estado de São Paulo (APEOESP, 2015), no dia 4 de dezembro de 2015 o governador Geraldo Alckmin suspendeu a reorganização e no dia 19 de janeiro de 2016 as últimas duas escolas foram desocupadas. Apesar da discussão da reorganização escolar ter sido adiada para 2016, muitas escolas não abriram

turmas de 1º ano no EM noturno. Isto pode ser interpretado como um indício da realização sorrateira e gradual da reorganização.

A Diretoria analisada nesta pesquisa também seria atingida pela reorganização. Das escolas analisadas, a escola B (vulnerável) não participaria da reorganização por se situar em um local muito afastado e pelo elevado número de alunos. A escola A teria seu ensino noturno encerrado, e por tal motivo foi ocupada durante 15 dias. E a escola C se tornaria uma escola de EM nos três períodos.

Os professores entrevistados nas escolas A e C, de uma forma geral, concordam com a reorganização dos alunos, mas discordam sobre a forma acelerada com a qual foi imposta esta modificação. Já os professores da escola B, alguns afirmaram serem indiferentes à mudança, já que não seriam atingidos pela proposta. Alguns professores da escola B se declararam contrários a tais mudanças, por acharem que todos deveriam ter acesso à educação perto de suas casas.

4.2.7 O Sistema de Proteção Escolar e o professor mediador

Frente ao cenário de violência que assola a sociedade e que ultrapassa os muros da escola, a SEE-SP sob influência da UNESCO e da OMS criou o Sistema de Proteção Escolar (SPEC). Buscando prevenir, mediar e solucionar conflitos, a primeira ação da SEE-SP foi lançar em 2009 um "Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania", com o objetivo explícito de:

> (...) subsidiar a escola pública com aprofundamentos sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação de conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica. (SÃO PAULO, 2009, p.7)

Contudo, o SPEC só foi instituído no ano seguinte (2010), por meio da Resolução SE nº 19, que determinou que a função do SPEC era planejar e executar ações de prevenção, mediação e resolução de conflitos, criando o cargo de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

A figura do Professor Mediador vem ganhado destaque dentro das escolas públicas estaduais. Encarregado de "resolver" os conflitos da escola, será que seria cabível interpretar o cargo de professor mediador como fruto de uma divisão de tarefas e de uma especialização do trabalho docente? Seria um cargo encarregado de retirar do professor sua responsabilidade em revolver os conflitos intraclasse e, assim, otimizar o trabalho docente aumentando sua produtividade?

De acordo com a Resolução SE nº 19/10, o Professor Mediador tem como função: mediar conflitos, orientar os pais, analisar situações de vulnerabilidade, orientar sob o serviço de proteção social, orientar e sugerir práticas pedagógicas no contra turno e orientar os alunos na prática de estudos (SÃO PAULO, 2009).

Para cumprir estas funções o processo de atribuição dá preferência a profissionais que tenham cursado psicologia, profissionais adidos, profissionais readaptados e por fim profissionais que possuam carga reduzida de trabalho. A seleção tem início com um cadastro na DE, mas é finalizado em uma fase de entrevistas dentro da UE (SÃO PAULO, 2009).

De acordo com Resolução SE nº 54 de 2013, dentro da carga horária de 40h/semana cumpridas por estes profissionais, eles devem realizar no mínimo 8 OTs de planejamento na DE (6-8h/dia cada) (SÃO PAULO, 2013-c). Mas como esta função é vista dentro da escola?

Não foi possível entrevistar nenhum professor mediador nesta pesquisa, pois na Escola A não existe mediador, na Escola B ele não foi encontrado na unidade e na Escola C ele estava afastado em licença médica. Mas para nos fornecer uma ideia sobre se existe ou não uma divisão de tarefa entre professores e o professor mediador, os professores e equipe gestora de cada unidade foram entrevistados.

Escola A

Na escola A todos os professores se consideram mediadores, por conceberem que a resolução de conflitos faz parte da formação integral do aluno. O professor vice-diretor teria uma função especial nesse sentido por se destinar aos casos mais extremos, agindo somente quando o professor, depois de tentar diversas medidas, não conseguiu um resultado satisfatório. Mas, é importante ressaltar que os problemas na unidade A são mínimos, sendo que a principal ocorrência relatada pelo vice-diretor foi o *bullying*.

Uma das professoras entrevistadas destacou a falta de formação específica para que seja possível realizar um trabalho de qualidade. Essa demanda também foi apontada pelas inspetoras da escola, que entre as suas funções acabam tendo um maior contato com os conflitos dos alunos e situações de vulnerabilidade.

Na escola A, os professores destacaram ainda a presença do programa de tutoria, que também atua no sentido de orientar e mediar conflitos.

"Mediação? Aqui não tem mediação, porque a mediação é feita pelo vice-diretor, mas tem a mediação." "É um público excelente, os problemas são mínimos." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"Estamos sem, porque todos no PEI são mediadores. Mas cabe ao vice-diretor este papel." "Ainda é o *bullying*." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"O Vice-diretor. Todo professor é mediador. Daí antes de chegar no vice-diretor, o professor já tentou sanar em sala de aula." (Angélica, 56 anos, PDA)
"É uma função superimportante, da maneira que está hoje em dia. Na escola todos são mediadores, só é encaminhado pro vice-diretor aquilo que eles não conseguem resolver melhor." (Alessandra, 55 anos, PGA)

> "Conversar com as partes envolvidas. Às vezes, falta formação para o mediador. Ter o dom, saber o que fazer e como fazer para não atrapalhar a situação." (Aline, 52 anos, PMA3)
> "O vice-diretor medeia os conflitos dos alunos. Nós não temos mediador. Todos os professores são mediadores. E ainda temos os tutores, que são praticamente responsáveis pelos alunos. Tem que tomar providências." (Almira, 54 anos, PPA)
> "Todos têm o papel e estão cientes." (Adriana, 52 anos, PPA2)
> "Deveria haver um psicólogo na escola para atender os alunos." (Ana Paula, 54 anos, IA1)

Escola B

Na escola B a função da mediação foi mais destacada que na escola C (alto IDESP), mas foi possível observar que o que ocorre não é uma divisão de tarefas e sim uma ação conjunta com a dos professores. Segundo a maioria dos depoimentos, a quantidade de problemas enfrentados pela escola é tão grande, que se cada problema fosse encaminhado ao mediador, ele nunca daria conta de resolvê-los. Somente a diretora da unidade apontou para o fato de alguns professores levarem ao professor mediador alguns casos "desnecessários".

Pela fala dos professores e da equipe gestora ficou em evidência a natureza reativa das ações do mediador. Alguns professores relataram a falta de ações preventivas e/ou de sua divulgação. Outro fator criticado foi o fato de a escola ser grande e possuir apenas um mediador, e que muitas das vezes esta ação é somente paliativa (faltaria um acompanhamento posterior das ações).

> "É procurar resolver os problemas que os alunos podem apresentar durante a aula ou na escola." "Não procuro. Mas eles costumam chamar mais em último caso. Quando não se consegue resolver dentro da sala de aula." (Bernardo, 26 anos, PEFB1)
> "Mediar os alunos no comportamento. Tentar resolver os conflitos." (Bárbara, 28 anos, PGB)
> "Mediar conflitos, orientar." "Teve uma melhora, mas uma só não funciona. Ela acaba cobrindo só um período"
> "[Uso indiscriminado do mediador] Não, aqui não acontece. A escola é grande então nem dá tempo." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
> "Vejo como um papel importante para reduzir e não deixar acontecer. Só quando acontece, fazer com que sejam menores." "atua na conscientização através de projetos." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "A mediação tem a função de fazer ações, criar ações que previnam situações de violência, de tudo para a melhoria da vivencia aqui e na escola. Mas aqui não acontece, faltam essas ações. Se é feito é feito escondido. É falho." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
> "Mediar conflitos junto com a coordenação e direção." "Só momentaneamente, porque não tem um acompanhamento de fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e etc... assim o aluno que já tem dificuldade se interessa cada vez menos. [forma de atendimento] Precisa melhorar muito!" (Berenice, 30 anos, PPB)
> "A mediação vem com o intento de prevenção de conflitos, drogas, gravidez na adolescência, faltas e evasão." (Betina, 45 anos, PCoB)

Escola C

Na escola C o mediador chegou há pouco tempo e, por motivos de saúde, estava ausente da escola no momento das entrevistas. Segundo os professores, ele tem auxiliado bastante no funcionamento da escola. A ausência de uma formação específica em psicologia para exercer o cargo foi uma crítica apontada pelos professores da escola C. Outro fato marcante é que nesta escola o discurso do mediador enquanto mantenedor da ordem e funcionamento ideal das classes pode ser identificado na fala de alguns entrevistados (grifos).

> "Tem, ele começou a dois meses. Ajuda bastante." (Camila, 42 anos, PGC)

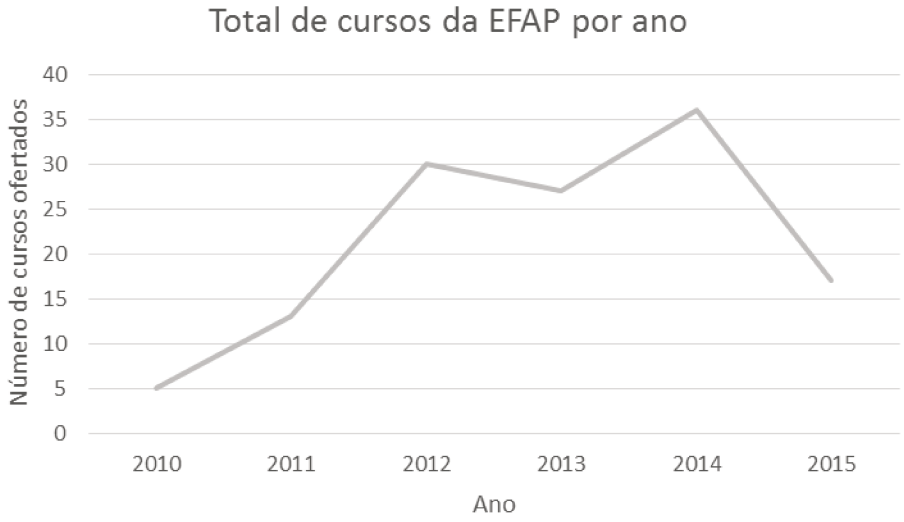
"Tem papel importante porque ele seria mais um apoio para resolver casos de conflito e evitar conflitos desnecessários." (Caio, 31 anos, PAC1)
"Um apoio muito bom para o professor e para a escola toda. A pessoa tem que estar inteirada com a situação da escola e dos alunos para desenvolver bem o projeto. O projeto tem que vir pronto já. Se um dia eu pensar em sair da Sala de leitura, eu vou tentar a mediação. Eles têm muitos problemas e trazem isso para a escola. Eles não conseguem separar são crianças." (Cecília, 46 anos, PPC)
"O mediador deveria ser um psicólogo. Dialogar, exercer a mediação sobre conflitos entre escola, alunos, e pais. Inclusão não existe é uma fachada. Muitos profissionais não estão preparados para lidar com a inclusão, salvo os que fizeram curso para criança especial. Não está preparado, não sabe lidar." (Carmem, 54 anos, PBC)
"É conversar com o pai de alunos faltosos e com problemas de indisciplina." (Cristina, 47 anos, PIC)
"Gerir os conflitos entre os estudantes. Os externos e os internos. **Gerir conflitos para não atrapalhar o andamento pedagógico.**" (Carlos, 25 anos, PMC)
"Mediação é tentar **conscientizar aqueles alunos que não estão se comportando devidamente.**" (Caetano, 54 anos, PFC)
"**Mediador está aí nessa resolução de conflitos entre alunos, aluno-professor, aluno que dá muito trabalho. O mediador entra para que não aconteça o pior**." (Coralina, 50 anos, PAC2)

4.2.8 A formação continuada pela EFAP

Um elemento que apareceu de forma intensa na fala dos docentes entrevistados foi a realização de cursos de formação continuada oferecidos pela SEE-SP. A maioria desses cursos são ofertados pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores "Paulo Renato de Souza" (EFAP), criada em 2009. Contudo, qual é o conteúdo desses cursos? Com que intencionalidade foram construídos? Por quem foram idealizados e para quem?

Analisando quantitativamente os cursos ofertados (Figura 21) no período de 2010 a 2015, observa-se que há uma tendência geral de aumento no número total de cursos, mas uma redução nos anos de 2013 e 2015.

Figura 21. Gráfico do total de cursos ofertados por ano pela EFAP.



Fonte: Construído pela autora, com base nos dados disponibilizados no *site* oficial da EFAP.

Em relação ao conteúdo dos cursos ofertados (Tabela 11) destaca-se que: a elaboração de parcerias com outros órgãos públicos, com o setor privado e com terceiro setor são práticas recorrentes da SEE-SP e que tem sido ampliada nos últimos anos; os cursos na

modalidade autoinstrucional, que dispensam a presença de tutor e isolam o profissional, também têm aumentado; a maioria dos cursos é realizado integralmente a distância; os cursos que propõem maiores reflexões e discussões, na maioria das vezes, são exclusivos para a equipe gestora ou integrantes das DEs; e, por fim, mas não menos importante, os cursos que promovem o desenvolvimento e criação por parte dos docentes, tem se limitado ao desenvolvimento de técnicas para a aplicação do currículo e não a sua problematização (o que pode ser evidenciado em cursos, como, por exemplo, o "Melhor Gestão, Melhor Ensino").

Tabela 11. Resumo de cursos ofertados pela EFAP de 2010 a 2015. Fonte: Construído pela autora com base nas informações disponibilizadas no site <www.escoladeformacao.sp.gov.br>, acesso em 11 dez. 2016.

Nome do curso	Temática
A criança de seis anos no EF	Ofertado em 2010, 2011, 2012 e 2013, este curso teve como objetivo fornecer subsídios teóricos e práticos para os profissionais educadores que trabalham na inclusão das crianças de seis anos no EF de nove anos conforme foi estipulado pela lei nº 11.274/06. O curso foi desenvolvido em parceria com a Fundação Santilhana e possui carga horária de 80 h a ser realizada totalmente a distância.
Aprendiz Comgás - Tecnologia Social para a Juventude	Realizado em duas edições no ano de 2012, este curso visava a formação de professores de Sociologia do EM para acompanhar a elaboração e implementação de projetos pelos jovens. Com carga horária total de 62h, 32h deveriam ser cumpridas em encontros presenciais.
Aula Interativa Hortolândia	O Projeto Aula Interativa teve como objetivo fornecer a todos os professores do município de Hortolândia capacitação para o uso de tecnologias no processo educativo em 2012. Para a viabilização do projeto e ampliação foi realizado um Chamamento Público - Parceria Público-Privada.
Atendimento Especializado ao aluno com Deficiência Física: construção de norteadores	Este curso foi ofertado em 2014.*
Atividades Experimentais Investigativas no EM	Este curso foi ofertado em 2015.*
Autoavaliação Institucional Participativa	O curso foi ofertado em 2014 para os supervisores de ensino em exercício das diferentes DEs, com o objetivo de fortalecer as ações de avaliação institucional participativa e fornecer subsídios para o acompanhamento da construção, desenvolvimento e avaliação dos Planos de Ação.
Capacitação em Saúde Mental para Professores da Rede Pública Estadual	Desenvolvido nos anos de 2013 e 2014. *
Comunidade Educadora Sustentável - Educação Ambiental na Escola e Mudanças Socioambientais globais	Ofertado em 2012, este curso foi fruto de uma parceria entre a SEE-SP e a Secretaria de Meio Ambiente, e forneceu atividades semipresenciais com o tema de educação ambiental.
Construindo Sempre	Com objetivo de fornecer subsídios para a formação continuada de professores da área de Ciências Naturais e suas Tecnologias, este curso foi ofertado em 2010.
Currículo +	Desenvolvido em 2014 e 2015, o curso incluiu oficinas virtuais e teve como objetivo apoiar os professores na criação de novas estratégias para a aprendizagem dos alunos.
Concurso PEB II	Destinado a formação dos professores ingressantes, ele ocorreu em 2011 e 2012, e posteriormente, para os ingressantes do concurso de 2013, foi reiniciado em 2015. Neste curso os professores têm contato com a legislação e conteúdo de suas disciplinas para auxiliar e complementar sua formação inicial.

Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola	Com o objetivo de fornecer informações e promover a reflexão sobre os procedimento básicos de prevenção de acidentes e de socorro em caso de emergência, a SEE-SP forneceu o curso aos funcionários da DE, gestores, professores coordenadores e agentes de organização escolar, em 2012 e 2014.
Curso para gestores do Centro de Estudos de Línguas (CEL)	Curso ofertado em 2014.*
Curso Windows na Sala de Aula	Curso ofertado em 2014.*
Disseminadores de Educação Fiscal	Curso ofertado em 2012, 2013, 2014 e 2015, ele obedece às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 9 anos que institui conteúdos de educação fiscal nas escolas. Tendo como objetivo principal promover o Programa Nacional de Educação Fiscal, as atividades previstas foram exclusivas para os PCNPs.
Educação Física e Esporte como Inclusão Social na Escola	Implementado pela Fundap, este curso foi uma iniciativa da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizado em 2012. Seu objetivo era contribuir com a formação dos professores de Educação Física em exercício para que estes profissionais pudessem atuar como facilitadores da inclusão social dos alunos portadores de deficiências.
Educação Matemática nos Anos Iniciais	Desenvolvido em 2012, 2013 e 2014, este curso teve como objetivo produzir conhecimentos sobre o ensino de matemática a partir do debate de práticas dos professores. Realizado integralmente a distância o curso teve duração de 240h. Contudo ele foi destinado apenas aos PCNPs dos anos iniciais do EF, aos PCNPs de matemática e aos PCs dos anos iniciais do EF.
Educação para as Relações Étnico-raciais: africanidades e afrodescendência	Com o objetivo principal de aprimorar os conhecimentos dos PCNPs e supervisores sobre a História da África e da Cultura Afro-Brasileira, este curso foi ofertado em 2014.
IV Encontro Internacional Brasil - Estados Unidos	Ofertado em parceria com o Consulado Geral dos Estados Unidos no Brasil, a comunidade virtual de aprendizagem construída permitiu aos participantes iniciar discussões com os demais participantes do encontro. Esse evento foi realizado em 2015.
Ensino Integral	Com o objetivo de fornecer uma ação formativa, este curso forneceu subsídios sobre o processo de acolhimento, as disciplinas eletivas, manejo e gestão de laboratório, gestão, orientação de estudos, pré-iniciação cientifica para o EF e EM, preparação acadêmica, Projeto de vida e Protagonismo juvenil e sobre o programa propriamente dito. As diferentes edições do curso ocorreram em 2014, 2015 e 2016.
Estudar: como se aprende?	Curso ofertado em 2015.*
Estudos autônomos: introdução à educação digital	Realizado em 2014, este curso que constitui uma das ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) teve como objetivo aprimorar o uso de tecnologias pelos professores e garantir ambientes de acesso a essas tecnologias.
Fundamentos do Google para o Ensino	Este curso foi ofertado nos anos de 2014 e 2015 e teve como objetivo fornecer ferramentas tecnológicas aos professores ingressantes da rede de ensino público paulista, para aumentar suas habilidades de forma inovadora tanto na área administrativa, quanto no desenvolvimento do currículo. Por meio de estudos autônomos (autoinstrucional e sem mediadores) e com uma carga horária total de 30h.
Gestão para o Sucesso Escolar	Disponibilizado para supervisores, diretores e professores de educação básica, este curso foi desenvolvido em 2011 e 2012. Construído em parceria com a Fundação Lemann, se constitui em um curso de pós-graduação no formato EAD, com seis encontros presenciais. Seu principal objetivo consiste em transformar o gestor em um disseminador de conhecimento e formador de equipes cooperativas dentro da unidade escolar.
Implantação e desenvolvimento dos projetos-piloto em escolas públicas para o uso pedagógico do laptop educacional	Curso ofertado em 2013.*

Inglês online para servidores	Este curso foi ofertado em 2013, possibilitando aos docentes, quadro da SEE-SP e de apoio escolar da rede o aprendizado da língua inglesa na modalidade EAD. É um curso autoinstrucional com carga horária total de 90h.
Internet segura. Bom para você!	O objetivo primordial do curso era fornecer aos integrantes do quadro do magistério e da SEE-SP subsídios para a reflexão do uso seguro de tecnologias. Ele foi ofertado de 2011 a 2014, e teve edições especificas para o Programa Acessa Escola.
Instrução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários	Este curso foi ofertado em 2013.*
Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores	Ofertado de 2013 à 2016, este curso teve como objetivo difundir conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e Direitos humanos entre os educadores. Com carga horária de 60h, ele também foi ofertado na modalidade autoinstrucional.
Instrumentos de Apoio à Aprendizagem	Em três modalidades (Aprender a Aprender, Aprender a Conviver e Aprender a ser), ele foi ofertado nos anos de 2014 e 2015. Ele destinou-se aos professores de educação básica I e II que trabalham com o Projeto Apoio à Aprendizagem.
LIBRAS	Ofertado nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2016.*
live@edu - Comunicação e colaboração na nuvem	Ofertado em 2012.*
M@tMídias	Este curso foi oferecido aos professores de matemática do ensino médio nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 e teve como objetivo difundir tecnologias de aprendizagem na área matemática. Este curso foi construído em parceria com a empresa Mais Serviços Educacionais.
MBA Gestão Empreendedora – Educação	Oferecido de 2012 a 2015, o curso tem carga horária de 360 horas na modalidade semipresencial.
Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem	Ofertado em 2014, 2015 e 2016, este curso teve três modalidades: Articulação Pedagógica e Práticas de Intervenção; Avaliação e Recuperação de Estudos; e Recursos Metodológicos e Superação de Defasagens. Cada uma das modalidades tem carga horária de 30h e formato autoinstrucional. O curso é voltado para professores coordenadores de todos os níveis de ensino, professores de educação básica II e professores auxiliares.
Mediação Escolar e Comunitária	A partir de 2010 até 2016, a EFAP ofertou este curso visando a capacitação e preparo de docentes para o exercício das atribuições de PMEC do Sistema de Proteção Escolar criado em 2010.
Melhor Ensino, Melhor Gestão	Criado e desenvolvido nos anos de 2013 e 2014, este curso foi disponibilizado à gestores e professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Além de fornecer a formação continuada aos professores, este curso tinha como objetivo fortalecer a gestão pedagógica, o desenvolvimento da competência leitora e escritora e propiciar a reflexão e socialização das práticas em encontros regionais.
Para colocar a paz em cena: Teatro e Cultura de Paz	Este curso foi oferecido nos anos de 2012 e 2013.*
Parceiros da Educação	Ofertado nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, este curso ofereceu inúmeras oportunidades de aprendizagem por meio de atividades de educação à distância voltadas ao desenvolvimento de habilidades matemáticas, da competência leitora e escritora, e da formação continuada da equipe gestora.
Pilares da Educação Digital	Este curso foi ofertado em 2012 e 2014. *
Progestão online	Este curso foi ofertado em 2013. *
Programa apoio à continuidade de Estudos - Curso Grandes Temas da Atualidade	Ofertado em 2011, este curso teve como objetivo fornecer educação continuada aos professores que trabalham com o 3º ano do EM na modalidade EJA. Com carga horária total de 60h, as atividades foram realizadas por meio de videoconferências e atividades coletivas nos ATPCs.
Programa Currículo e Prática Docente (CPD)	Ofertado em 2011, 2012 e 2014, este curso teve como objetivo oferecer formação continuada a 5760 professores, por meio de um curso totalmente à distância, com carga horária de 300h.

Programa de Desenvolvimento Gerencial e Atualização Profissional - PDG-AP	Em 2012 e 2013, a EFAP disponibilizou aos diretores, executivos Públicos, gerentes de organização escolar, oficiais administrativos, coordenadores, dirigentes e supervisores de ensino com o objetivo de contribuir com a formação e aperfeiçoamento das competências necessárias para o exercício do cargo. Com carga horária total de 54h, incluía atividades presenciais e a distância.
Programa de Formação Continuada Avaliação Educacional	Este curso foi ofertado em 2014, com carga horária de 90h, e na modalidade semipresencial. Direcionado exclusivamente para os profissionais em exercício em órgãos centrais, teve como objetivo promover a reflexão sobre a avaliação educacional e as políticas que as regulamentam.
Programa de Formação de Tutores – Profort	Com edições em 2012, 2013, 2014 e 2015, este curso teve como objetivo formar tutores para os cursos de educação à distância ofertados pela EFAP.
Programa Intel Educar	Este curso foi ofertado em 2012, 2013 e 2014, em duas modalidades: "Fundamentos básicos"; e "Série Elementos: Aprendizagem baseada em projetos". Como objetivo principal este curso pretendeu fornecer aos profissionais de educação a oportunidade de construir conhecimentos básicos sobre as tecnologias e desenvolver novas abordagens de ensino aprendizagem utilizando novas tecnologias. Este curso foi criado em parceria com a Intel Semicondutores do Brasil LTDA.
Programa Liderança de Gestores de Escolas Públicas	Ofertado em 2010, 2011 e 2012, este curso foi criado em parceria com o Conselho Britânico e o Instituto Crescer e teve como objetivo a formação continuada de diretores e supervisores de ensino. Com 40h presenciais e 40h a distância, as atividades visavam desenvolver habilidades para a construção do planejamento estratégico e para a observação de sala de aula, tendo como foco principal a aprendizagem dos alunos.
Programa Mestrado e Doutorado	Este curso foi ofertado em 2012, 2013 e 2014, e teve como objetivo fornecer auxílio financeiro para que os educadores realizassem cursos de pós-graduação stricto sensu.
Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nos Programas do FNDE - Formação pela Escola	Este curso foi ofertado em 2012, 2013 e 2014.
Programa Práticas de Leitura e Escrita na Contemporaneidade	Oferecido em duas modalidades (Leitura e Escrita em Contexto digital, e Informação e Opinião na Contemporaneidade), este curso teve duração de 60h, realizadas integralmente à distância no ano de 2012.
Programa Proinfo Integrado	Ofertado em 2012, 2013, 2014 e 2015, este curso foi oferecido em diferentes modalidades (Tecnologias na Educação, Redes de Aprendizagem, Introdução à Educação digital e Elaboração de Projetos), objetivando a difusão do uso de TICs na educação.
Programa REDEFOR	Ofertado de 2010 à 2012, este curso teve como objetivo de fornecer cursos de pós-graduação aos professores da rede pública paulista por meio de parcerias com universidades públicas (USP, UNESP e Unicamp).
Programa REDEFOR - Educação Especial e Inclusiva - Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Ofertado em 2013 para os educadores da rede pública de ensino paulista, este curso teve carga horária de 444h e o objetivo de fornecer formação continuada sobre educação especial, visando a promoção da inclusão dos alunos com necessidades especiais.
2º Seminário de Centro de Atendimento Especializado - CAPES Direitos Humanos: Diversidade e Inclusão	Ofertado em 2014.*
3º Seminário de Proteção Escolar	Ofertado em 2014.*
SIAFEM/SP Secretaria da Educação 2013	Este curso foi disponibilizado em duas edições que ocorreram em 2013. Em parceria com a Secretaria da Fazenda de São Paulo, este curso teve como objetivo oferecer subsídios para a atuação dos novos servidores dos órgãos centrais.

Sistema Braille Integral e Código matemático unificado	Este curso foi ofertado em 2013 e 2014.*
Tão Perto tão Longe II - Entrelaces com o Currículo de Arte	Ofertado em 2011, este curso teve como objetivo realizar a formação continuada dos professores em arte contemporânea.
Tecnologia Educacional nas Escolas de Ensino Integral	Ofertado em 2013 e 2014, este curso teve como objetivo formar os professores das Escolas de Ensino integral. O Curso abrangeu: Elaboração de Projetos, Introdução à Educação digital e Redes de Aprendizagem.
Tem + Matemática	Este curso foi ofertado em 2011, e teve como objetivo formar professores para o desenvolvimento de projetos de estudo no contraturno da aula. Sua elaboração ocorreu em parceria com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações	Ofertado em 2014 e 2016.*
Todos Aprendem EAD (iABCD)	Este curso foi ofertado em 2015 e 2016. Criado em parceria com o instituto ABCD, este curso teve como objetivo formar os professores dos anos iniciais para a identificação de problemas de aprendizagem e desenvolver atividades com estes alunos.
UCA	Curso ofertado em 2012 que tinha como objetivo subsidiar o Programa "Um computador por aluno".
Uso e ensino do soroban adaptado para alunos com deficiência visual	Este curso foi ofertado em 2013 e 2015.*

(*) Não constam maiores informações no site oficial da EFAP.

Entretanto, como teriam essas políticas influenciado diretamente no planejamento docente?

4.3 PLANEJAMENTO DOCENTE EM FOCO

4.3.1 O Planejamento na Legislação

Tendo em vista a necessidade de organizar o trabalho realizado dentro do ambiente escolar e reconhecendo a utilidade do processo de planejamento para a consecução da prática educativa, a legislação, vigente atualmente, prevê e garante o exercício do planejamento docente e sua participação no planejamento escolar.

Desde 1985, o Estatuto do Magistério, promulgado pela lei nº 444/85, já incluía entre os direitos e deveres dos integrantes do quadro do magistério paulista (art. 61º e 62º) a obrigatoriedade dos docentes de "participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares". Previa ainda, entre os direitos:

> IV - ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psico-pedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e, a construção do bem comum; (SÃO PAULO, 1985, art. 61º)

Mas, o que se observa neste inciso é a promoção do poder de escolha dos profissionais da educação. Os professores (isoladamente) deveriam optar pelos melhores recursos e técnicas dispostos em seu arsenal, visando a melhor realização dos objetivos

educacionais. É obvio que esta lei traz marcas do momento histórico no qual foi instituída. Esse pensamento é compatível com os ideais de uma época de redemocratização e reabertura política, mas tornou-se questionável na atualidade.

Posteriormente, em esfera nacional, os incisos II e III do art. 3º da LDBEN (Lei nº 9.394/96) estipularam, entre os princípios do ensino nacional, a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" e o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas". Mas, especificamente, em relação às funções docentes a mesma lei estabeleceu que:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996)

O grande marco desta legislação, quando se analisa o processo de planejamento, foi instituir dias de planejamento coletivo, a participação da equipe de docentes na elaboração da proposta da escola e a integração da comunidade dentro da UE. Esse estímulo a participação é fruto de um movimento histórico de abertura política e de democratização pelo qual o país passava. Outro ponto que merece destaque na LDBEN é a garantia de um "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996, art. 67º, inciso V). Contudo, o que se promove é a participação docente a nível de planejamento escolar, e não educacional.

Atualmente, a carga de trabalho dedicada ao estudo, planejamento e avaliação, é conhecida como ATPL (Aula de Trabalho Pedagógico Livre) e ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), sendo conferida aos professores de forma proporcional a sua jornada de trabalho. Os professores eventuais são os únicos a não serem contemplados.

Mas, será que no chão da escola essa participação é efetivamente garantida? Será que em diferentes modelos de escola, que encontramos hoje em dia na rede estadual, esse processo é diferenciado? Com o objetivo de tentar responder a estas perguntas, o item a seguir está dividido em tópicos que questionam: se os professores enxergam o planejamento como parte de seu trabalho; se os professores participam efetivamente do processo de planejamento e de construção dos diversos planos escolares; que fatores têm influenciado diretamente na construção dos planos de aula dos professores; qual é o julgamento que os professores fazem dos dias de planejamento e replanejamento; e, se os ATPCs e ATPLs são suficientes.

4.3.2 O planejamento visto de dentro da unidade escolar

4.3.2.1 As funções dos professores

Escola A

Para os professores da Escola A fica evidente a função do professor na formação pessoal do aluno e no desenvolvimento da cidadania (formação integral do aluno). Essa concepção de formação integral, típica do movimento da Escola Nova de John Dewey, é um orientador do trabalho da escola do PEI, e este tipo de posicionamento por parte dos professores da escola A já era, de certa forma, esperado.

> "[A função do professor] é você formar um cidadão. Você pega muitas vezes uma criança toda desestruturada, e você faz com que ela pense diferente. Além da informação educativa, a formação do currículo normal, você influencia na vida dela." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
> "Acima de tudo educador. Ele deve dar orientações pedagógicas." Foco na cidadania, "ele deve formar um cidadão." (Alessandra, 55 anos, PGA)
> "Instigar/transmitir e ao mesmo tempo aprofundar o ensino; Fazer uso do conhecimento e provocar nos alunos o senso crítico." (Ana, 41 anos, PMA4)

A visão de que a concepção de formação integral foi modificada ao longo do tempo também ficou evidente na fala de um dos entrevistados:

> "A função dele foi até uma atribuição meio complicada. Vamos dizer assim, ele deixou de ser professor e passou a ser educador. E ai você tem uma série de complicantes. Você passa mais tempo com os alunos do que com a própria família... Aí você, além de levar o conhecimento, também tem que trazer normas de conduta." (Agenor, 44 anos, PVDA)

Foi possível identificar também a inclusão e destaque do processo de planejamento enquanto função do educador, e a visão do professor enquanto pesquisador. A concepção de professor enquanto pesquisador favorece o exercício da autonomia em sua concepção prática e emancipatória, pois tende a tornar o professor sujeito de sua própria prática educativa e, desta forma, menos alienado em seu processo de trabalho. A questão que emerge neste ponto é se o profissional pesquisa para melhor cumprir ou adaptar as normas estipuladas por outros, ou se ele investiga todo o processo, incluindo suas relações de trabalho e as contradições existentes no ambiente em que vive, com o objetivo de transformá-las.

> "A função do professor é mediar, estabelecer parcerias, criar relações dialógicas e ser um pesquisador." (Anacleto, 32 anos, PMA2)
> "O professor ideal é aquele que se compromete, que tenta achar meios, metodologias para atender o todo e aqueles que têm dificuldades mesmo.." (Almira, 54 anos, PPA)
> "O professor tem que ministrar sua aula com dedicação e competência. O essencial é o planejamento. Domínio do que ele vai estar passando." (Adriana, 52 anos, PPA2)

Na fala destes profissionais, o professor emergiu como um "mediador", um "direcionador" e um "auxiliar" do processo de ensino-aprendizagem.

Escola B

Na escola B, o posicionamento "tradicional" que vê o professor enquanto transmissor do conhecimento foi evidente na fala de alguns professores.

> "Transmitir o conhecimento." (Bárbara, 28 anos, PGB)
> "Transmitir o conhecimento." (Beatriz, 54 anos, PVDB)

Mas a visão do professor enquanto mediador, enquanto profissional reflexivo e que atua na formação integral e crítica do estudante também foi encontrada no discurso de muitos professores. Na escola B, onde muitos jovens estão expostos a situações e condições sociais degradantes, emergiu a concepção do papel dos professores no desenvolvimento de valores e referenciais, e na assistência desses jovens.

> "Educa e é educado." "Ensina e aprende." (Bernardo, 26 anos, PEFB)
> "Mediador da aprendizagem." (Bianca, 55 anos, PDB)
> "É muito amplo. O educador tem muitas funções. Educar para a vida. Funções que nem são nossas. Preocupação se o aluno se alimentou ou não. Preocupação se o aluno veio alterado e não sabe como perguntar isso." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "Tem que ser um motivador. Estimulador do conhecimento do aluno para abrir o leque. Posteriormente é orientar a partir do que o aluno gosta." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
> "Ensinar para que quando eles saiam daqui o mundo lá fora seja prazeroso. Se o professor não conseguir isso, o lugar onde eles ficaram 13 anos, não fez sentido nenhum. Mas o aluno de hoje não consegue ver isso. Para ele tanto faz eles terem conhecimento ou não." (Berenice, 30 anos, PPB)
> "A função do professor é formar cidadão críticos e conscientes de seus direitos e deveres." (Betina, 45 anos, PCoB)

Um ponto que merece destaque foi o fato de o desenvolvimento do Currículo Oficial aparecer como uma obrigação dos professores. Na fala de um dos professores foi possível identificar o estímulo à diversificação das práticas, na qual os docentes podem construir formas de desenvolver o currículo, mas não o questionamento de se realmente vale a pena utilizá-lo ou não.

> "Trabalhar o currículo oficial diante das competências e habilidades. O que se questiona são as condições, mas disso não pode fugir." (Breno, 51 anos, PHB)

Escola C

Tanto a visão "tradicional" de professor enquanto transmissor de conhecimento, quanto a do professor como mediador do processo de aprendizagem, foram encontradas nas falas dos professores da Escola C.

> "Transmitir o conhecimento." (Caetano, 54 anos, PFC)
> "Ensinar primeiro. Ensinar com qualidade." (Cecília, 46 anos, PPC)
> "Ensinar e mediar." (Carolina, 49 anos, PDC)

Mas na maioria dos casos, os professores apresentaram uma concepção de que o professor tem um compromisso com a formação integral do educando e com o desenvolvimento de sua autonomia nos estudos.

> "É estar ensinando e levando os alunos a adquirir conhecimentos. E também saber buscar este conhecimento, este aprendizado, objetivando sempre e tendo como objetivo preparar eles para a vida." (Camila, 42 anos, PGC)
> "Transmitir e trocar conhecimentos. E acredito que o professor é uma ponte entre o saber e a aprendizagem, mas o processo quem faz é o aluno, junto com o professor." (Caio, 31 anos, PAC1)
> "A função do professor é ser orientador, porque as descobertas quem fazem são os alunos. O que você pode oferecer são meios para orientá-lo e não pode dar o peixe. Tem dar vários anzóis para ele. (risos)" "Professor tem que trabalhar o lado humano. O ser humano. Tem que viver essa essência."(Carmem, 54 anos, PBC)
> "Fazer com que o aluno adquira conhecimento para a vida." (Cristina, 47 anos, PIC)
> "Pedagogicamente.. orientador. Facilitar o aluno a aprender. Mostrar do que ele é capaz. Ele tem que entender que ele pode. Principal, orientar a eles entenderem que eles podem aprender o quanto quiserem." (Carlos, 25 anos, PMC)

> "Pra mim, professor tem que ser mediador e propositor do conhecimento. Tem que propor a aluno buscar o conhecimento. Não trazer pronto, tem que fazer pesquisar." (Coralina, 50 anos, PAC2)

4.3.2.2 Saberes necessários para o exercício da profissão

Escola A

Dentre os saberes e qualidades necessárias para a profissão docente os professores da escola A elencaram: o domínio do conteúdo e a formação acadêmica; uma relação de proximidade com os alunos; fatores emocionais; flexibilidade e criatividade em sala de aula; didática e gestão de sala de aula; e habilidades de pesquisa e de planejamento.

> "Você tem que ter conhecimento do conteúdo. Dominar bem o conteúdo, né?! E precisa ter uma percepção legal, que, as vezes, a criança.. uma tem dificuldade, a outra não tem. Então não é simples. A profissão de professor exige muito. Porque você precisa de.. de ver nas entrelinhas senão você não consegue." (PMA1)
> "Mínimo para a graduação ter o conhecimento do conteúdo." (PVDA)
> "Domínio da área, emocional, equilíbrio para envolver o aluno... Um equilíbrio entre conhecimento e emoção. Tem que ter jogo de cintura." (PDA)
> "Amar muito. Amor incondicional. Deve saber lidar com o próximo, respeitar a individualidade, e ter uma boa formação na área." (PGA)
> "pesquisar muito e procurar inovar."(PMA2)
> "Relacionamento, entender os problemas." Segundo a professora primeiramente o professor deve deter o conteúdo da disciplina "Professor tem que dominar o conteúdo". Em segundo lugar, "aprender a focar na solução e não no problema", "relacionamento".
> "Conhecer a disciplina e gestão de sala de aula." (PCoA)
> "Bom domínio nas matérias específicas, saber entrosar os alunos, ficar bem esperto porque sempre tem alguns alunos... ficar bem esperto na sala de aula, buscar mais participação dos alunos e estar sempre atento." (PPA)
> "Tem que saber estudar e pesquisar. O conhecimento não é na faculdade. Dar o que o aluno precisa. Transmitir, se impor e enxergar o aluno como uma pessoa. Preparar ele para o conhecimento. Quem tem problema familiar.. ele não vai aprender até você olhar pro passado do aluno e superar o trauma. Saber ensinar a área." (PMA4)
> "Domínio da disciplina. Planejamento da aula. Didática flexível. Na hora de aplicar ele pode mudar, porque na realidade dominando a disciplina ele consegue." (PPA2)

O domínio do conteúdo apareceu nas falas como um dos principais elementos apresentados em um bom professor. Esse fator remete a concepção "tradicional" de professor enquanto perito técnico. Mas, um olhar mais aprofundado nas falas, mostra que a concepção dos professores entrevistados não se limita a isto. A habilidade de planejar, de criar e de realizar adaptações destaca o papel do professor enquanto profissional reflexivo, típicas de um ambiente onde há liberdade para a criação de novas práticas. Nessa concepção, a instabilidade da realidade, exige do professor mais sensibilidade para captar as especificidades de cada classe e aluno, bem com a capacidade de idealizar novas formas de transformar a realidade para alcançar objetivos já pré-estabelecidos.

Escola B

Os professores da escola B destacaram entre os saberes necessários para o exercício da profissão docente: o domínio do conteúdo e de técnicas pedagógicas; a necessidade de manter-se atualizado; a gestão de sala de aula; a didática; e, a habilidade de desenvolver planejamentos. Nessas falas foi possível observar a necessidade de se buscar novas técnicas e

abordagens como forma de aumentar a motivação dos alunos. Neste ponto é importante lembrar que os alunos da escola B provêm de uma realidade social mais conturbada, e muitas vezes a diversificação de metodologias e contextualização acaba sendo uma ferramenta útil para captar a atenção e promover o aprendizado significativo dos alunos.

"No mínimo o básico da matéria que atua. Tem que saber diversificar o conteúdo para poder prender a atenção, chamar, desenvolver o interesse do aluno." (Bernardo, 26 anos, PEFB)
"Dominar sua disciplina." (Bárbara, 28 anos, PGB)
"Primeiro tem que ter conhecimento da disciplina, senão se perde. Se ele não conhece sua disciplina, o porquê de aprender aquilo, ele não vai despertar o gosto no aluno." (Bianca, 55 anos, PDB)
"sempre estar estudando" (Beatriz, 54 anos, PVDB)
"Saber planejar. Dominar a disciplina. Saber gestão de sala de aula." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Domínio da área e didática para poder fazer e trabalhar o passo-a-passo, o processo." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
"Dominar o conteúdo, tem que estudar, viver fazendo atualizações com o mundo, com a mídia, procurar novos métodos." "Dançar conforme a música. Tem que ser dinâmico. Usar tecnologias. Os alunos de hoje em dia não querem mais aula de giz e lousa." (Berenice, 30 anos, PPB).

Outro componente, presente na fala dos entrevistados, que merece destaque nesta pesquisa é a necessidade de conhecer o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Mais uma vez a escola B foi a única a apontar a necessidade de conhecer esse documento para o exercício da profissão docente. Provavelmente, a forte presença da equipe do núcleo pedagógico na unidade (visitas quinzenais), por ser uma escola vulnerável, tem reforçado a proposta de uso do currículo como forma de melhorar a qualidade da educação.

"Primeiro, dominar o conteúdo, conhecer o currículo oficial do estado de são Paulo, as ferramentas que a Secretaria fornece. Tem plataformas de aprendizagem (*sites*)." (Breno, 51 anos, PHB).
"Conhecer o currículo do Estado de são Paulo." (Betina, 45 anos, PCoB)

Escola C

Os professores da escola C citaram como saberes necessários ao exercício da profissão: o domínio do conteúdo; a didática; o perfil flexível e paciente; a busca permanente por novos conhecimentos; predisposições para o ensino ("dom"); a gestão de sala de aula; o caráter humano da profissão; e, a necessidade de valorizar a aprendizagem.

"Pedagogicamente?! O professor tem que ter conhecimento do conteúdo. Tem que saber explicar de uma forma que todos possam entender. Tem que ter paciência, porque nós trabalhamos com seres diferentes, e tem que valorizar cada aprendizado, a evolução deles, por menor que seja, para que eles se sintam estimulados." (Camila, 42 anos, PGD)
"Precisa conhecer bem a matéria que está ensinando. Precisa estar aberto para adquirir novos conhecimentos e novas informações." (Caio, 31 anos, PAC1)
"Saber?! Não é bem saber... ele tem que gostar de dar aulas, de ensinar. Não estar ali por estar! Tem que se preocupar com os alunos. Querer que eles aprendam bem." (Cecília, 46 anos, PPC)
"Primeiro de tudo: dominar o conteúdo. Depois, a didática e metodologia. E, principalmente, a gestão de sala de aula." (Carolina, 49 anos, PDC)
"Ele tem que estar ciente de que é uma missão. Tem que ter dom. Não é apenas ter o conhecimento." (Carmem, 54 anos, PBC)
"Saber muito bem o conteúdo, dominar o conteúdo, ser dedicado, com amor ao próximo, e que veja o ser humano sempre com a perspectiva de melhorar." (Cristina, 47 anos, PIC)
"Precisa ter muita gestão, eles têm muitas dificuldades, tem que gerir o tempo. Não adianta chegar com uma atividade. Precisa gerir bem o tempo e o que é pedagógico. Bom gestor e bom orientador do aluno." (Carlos, 25 anos, PMC)
"A especificidade da matéria e ter didática para explicar a matéria." (Caetano, 54 anos, PFC)

Conhecer as especificidades da turma e o currículo também foram citados na fala dos professores. O aparecimento conjunto destes dois elementos sinaliza o exercício de adaptação do currículo às realidades locais. Nesta linha de raciocínio, quanto melhor for adaptado, melhor seria a aprendizagem e, consequentemente, melhores os índices educacionais no futuro.

"Tem que saber o conteúdo, o que vai dar, o conteúdo, conhecer a sala, as dificuldades de cada um. Contemplar o currículo e conhecer a sala.Com as habilidades e competências e conhecer sua área, é o principal, conhecer a área de atuação." (Coralina, 50 anos, PAC2)

4.3.2.3 Estratégias utilizadas no planejamento das aulas

Escola A

O que foi possível constatar que, na Escola A, os professores tendem a diversificar bastante suas estratégias de aula. De acordo com os relatos eles utilizam a internet, livros, o Caderno do Professor e o Currículo Oficial, fazendo contextualizações e adaptações com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos. Outro fator mencionado é a influência dos cursos realizados pela DE na formação e exercício docente em sala de aula, e o forte papel dos planos para organizar e gerir o trabalho em classe. Merece especial destaque os Guias de Aprendizado. Eles são construídos pelos professores e coordenadores de área e são divulgados aos alunos. Desta forma, há pelo menos uma democratização do acesso ao que será trabalhado, diferentemente do que ocorre em outras escolas da rede pública.

"Aqui a gente usa.. a gente tem alguns CDs, tem a internet, livros didáticos, apostila do estado que a gente usa bastante, aqueles currículos. A gente faz uma complementação com a internet, um curso que e a gente faz na diretoria, né?!" "Aqui a gente trabalha tudo em cima de plano. Para todas as aulas são feitos planejamentos." (Adalberto, 51 anos, PMA1)

"Hoje as plataformas da SED (Secretaria da educação digital), o Currículo do Estado que já está definido e a contextualização do material didático." (Agenor, 44 anos, PVDA)

"Aqui nós temos bastante práticas diferenciadas. Bastante coisa diferente. Têm dinâmicas. É bem complexo. Nas eletivas o professor faz o que acha interessante para o aluno e é ele que escolhe. Acho totalmente diferenciada, pois é o professor que cria." (Angélica, 56 anos, PDA)

"Conhecer a turma para depois direcionar." "Dependendo da turma eu estabeleço que estratégia usar." "Pra desenvolver o cooperativismo entre eles, as habilidades um do outro." "Utilizo o currículo do estado, livros, vídeo-aulas." (Alessandra, 55 anos, PGA)

"Diversas estratégias: aulas expositivas, Datashow, filmes, dar voz aos alunos..." "O processo do planejamento das aulas é apoiado na construção dos Guias de aprendizagem, na construção da agenda de trabalho, nos programas de ação e nos portfólios construídos ao longo do ano." (Anacleto, 32 anos, PMA2)

"Baseado na habilidade, uso o que tiver ao alcance." "Preparo a aula baseado no Caderno do Professor". "Sempre tento colocar uma metodologia diferente". "O que atrapalha não é o conteúdo, mas achar metodologias diferentes." (Aline, 52 anos, PMA3)

"Foco na tecnologia. Currículo oficial. Apostilas, internet e estratégias do professor." **"Seguindo as habilidades propostas, mas pode mudar a estratégia."** "Na plataforma intranet existem algumas sugestões, mas eles também montam. Mas é só o pontapé inicial, não tem muita coisa." (Amanda, 44 anos, PCoA)

"Necessariamente de acordo com a sala. O conteúdo não muda, mas o modo de trabalhar é dependente da sala. Primeiro momento diagnosticando e dentro do conteúdo, você planeja as ações. Montando o projeto e discutindo com os alunos." "De acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo do 1º ao 4º bimestre como fazer e ela tem que ver o caderno do aluno e do professor." (Almira, 54 anos, PPA)

"Pesquisas, revistas, material impresso, mimiógrafo..." (Ana, 41 anos, PMA4)

"Na aula eu utilizo todos os recursos que a escola permitir: vídeo, música, Datashow, dramatização na aula pra chamar a atenção. Aula expositiva não pode ser sempre. Tem que usar os espaços escolares extraclasse."
"Guia de aprendizagem é o que a gente segue. Ele é bimestral. Em cima do guia tem uma agenda. Tem que estar com tudo amarrado, desde o plano de ação até a sala de aula. Conteúdos da disciplina e estratégias que já sabe que dá certo, outras indicadas pelo PEI e outras novas." (Adriana, 52 anos, PPA2)

Através de uma análise mais atenta da fala da coordenadora (grifada no quadro anterior), observa-se que o Currículo engessa o trabalho docente, por levar ao exercício acrítico das habilidades, competências e conteúdos selecionados pela SEE-SP. Esta frase reforça a linha de pensamento construída ao longo da pesquisa, de que a concepção de autonomia vigente na escola A tem caráter apenas prático.

O que devemos refletir neste momento, é que por conta do Horário de Estudos, os professores da escola A têm tempo para procurar outros materiais e metodologias, bem como realizar a socialização entre os pares das experiências e desenvolver o que eles chamam de "replicação". Segundo os professores, a replicação se refere à prática de socialização entre os pares e uso de práticas exitosas. Essa realidade, de socializações e períodos para pesquisa e diversificação dos trabalhos, como bem reconhece uma professora, não é possível nas demais escolas da rede atualmente.

Uma reclamação detectada na fala dos professores foi a falta de recursos para manter esta diversificação de práticas em sala de aula. Alguns alegam ter que levar trabalho pra casa e muitas vezes tirar cópias "do próprio bolso" para manter a qualidade do serviço prestado.

"Fala pra fazer, mas muitas vezes sem a estrutura necessária... Ai fica complicado!" (Ana, 41 anos, PMA4)
"Mas, como em outra realidade?! Fazer o que?!" (Aline, 52 anos, PMA3)

Escola B

Os professores da escola B também relataram diversificar bastante seus métodos de ensino. Relatam utilizar durante suas aulas recursos como: a sala de informática, textos impressos, vídeos e práticas experimentais. Mas, os professores reclamam, em seus relatos, sobre a falta de recursos disponíveis na escola. Motivo esse que tem reforçado o uso de práticas tradicionais, conforme salientado pela coordenadora.

"Procuro sempre diversificar os métodos de ensino" (Bernardo, 26 anos, PEFB)
"Trabalho na informática, texto..." "Uso tudo de casa, porque aqui não tem recursos." (Bárbara, 26 anos, PGB)
"Bem diversificado. Temos sala de vídeo, informática, projetos, sala de leitura etc." (Bianca, 55 anos, PDB)
"Ciências é mais fácil. Muitos experimentos. É uma aula mais lúdica, experimentações onde eles podem ver os resultados imediatos, as vezes." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Todos os métodos. Datashow, internet, biblioteca, sala de informática, vídeo. Mas nesta escola faltam mais espaços (sala de artes e laboratório)." (Berenice, 30 anos, PPB)
Quando questionada sobre os recursos mais utilizados pelos professores da Escola B a coordenadora afirmou que as ferramentas mais utilizadas eram: "uso de Datashow e informática. Mas também tem muita lousa e giz. Tem hora que não dá pra fugir muito disso." (Betina, 45 anos, PCoB)

Em relação ao processo de planejamento das aulas em si, os professores argumentam utilizar a internet, filmes, apostilas, livros didáticos, o currículo, o CP e o CA. O uso do Caderno do Aluno para a elaboração de aulas contraria a proposta do programa São

Paulo Faz Escola, já que se julga que este material seria apenas um instrumento de apoio para uso dos alunos e que seria, de certa forma, incompleto por só apresentar as atividades e não as sugestões e problematizações que as sugerem.

"Basicamente a proposta no Caderno do aluno, sites de pesquisa, filmes, produção de texto na própria apostila e a parte prática." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
"Depende do conteúdo. Tem sala de vídeo, acessa... geralmente as estratégias já estão no Caderno do Professor." (Breno, 51 anos, PHB)
"Não tem recursos suficientes para o aprimoramento e manutenção da escola. Com a crise o dinheiro é cada vez mais escasso." (Berenice, 30 anos, PPB)

Escola C

Os professores da escola C relatam utilizar em seu planejamento: o currículo estadual; o CP; pesquisam atividades práticas, músicas e vídeos; livros didáticos; internet; e material didático de escolas particulares. A prática de adaptações e contextualizações do currículo também foi relatada. Mas, algo que chama atenção, é o fato de um dos professores chamarem o CP de Currículo.

O desenvolvimento de projetos também foi citado por uma das professoras, que complementou afirmando que isso possibilita integrar o conhecimento entre as diferentes disciplinas e desenvolver as capacidades e potencialidades de cada aluno. Quando questionada se ela tinha apoio da direção para o desenvolvimento de seus trabalhos, a professora disse que: "a partir do momento que deu resultado, ela começou a ver que a forma como conduzi as aulas, o desenvolvimento dos alunos.. aí ela começou a liberar coisas, que antes não podia." (PBC)

"O plano de aula eu faço de acordo com o Currículo do estado [Currículo oficial de SP] e com o currículo do professor [Caderno do Professor]." (Camila, 42 anos, PGC)
"O máximo possível. Que a aula seja dinâmica e prazerosa para os alunos. Uso o máximo de materiais para a vivencia e construção do conhecimento deles." (Caio, 31 anos, PAC1)
"Usava bastante vídeos, músicas e livros didáticos." (Cecília, 46 anos, PPC)
"Dentro do conteúdo do planejamento, pego a apostila e transformo em outros meios de pesquisa. Construindo associações, é mais fácil trabalhar assim. Utilizando vídeos ilustrados e microscópio." "Isso é muito importante porque eles se interessam mais em aulas dinâmicas. Assim, toda aula é no concreto. É melhor do que se prender só ao livro didático. No estilo exercício e resposta. Lá fora eles podem observar os ciclos" "Ensino também as normas para eles estarem preparados para o mercado lá fora." "Trabalha em cima de projetos" "Tudo na maquete e eles pesquisam a parte escrita." "Isso permite explorar outros conteúdos e tem essa troca. Ter o feedback. Minha disciplina não é isolada das outras. É uma disciplina integrada com as outras, apesar da maioria achar que não." (Carmem, 54 anos, PBC)
"Vejo o conteúdo, tem que seguir a apostila, e enriquece com o material da escola particular que eu trabalho." (Cristina, 47 anos, PIC)
"Utilizo o livro didático, mídias, vídeos, filmes, computador. Tem o currículo a ser seguido. Usamos as próprias ideias no currículo." (Carlos, 25 anos, PMC)
"Internet." (Caetano, 54 anos, PFC)

A importância da elaboração dos planos para o desenvolvimento das aulas e sua utilização enquanto ferramenta de reflexão e aprimoramento apareceu na fala de uma das professoras entrevistadas. Isto fomenta a ideia do uso da espiral reflexiva, citada por Carr e Kemmis (1988), como forma de desenvolvimento profissional.

> "Procuro fazer os planos. É essencial. É através dos planos que você pode obter uma sequência, quais habilidades e ver se está sendo atingida ou não. Você pode mudar as estratégias. Nós somos muito cobrados pelos planos, mas ele é essencial: como se fosse um piloto." (Coralina, 50 anos, PAC2)

4.3.2.4 A construção dos Planos Escolares

4.3.2.4.1 Os Planos

A DE de Votorantim solicita à todos os professores da rede estadual que elaborem planos mensais, organizando as atividades que serão desenvolvidas em cada semana do mês. Nesses documentos os professores devem indicar quais são as habilidades, o número de aulas, os conteúdos, recursos, a metodologia e a forma de avaliação que se pretende utilizar.

Mas, uma vez entregues, o que acontece com esses planos? Existem outros planos na unidade escolar? Os professores têm acesso ou conhecimento a respeito desses outros documentos? Existe uma reflexão sobre esses documentos ou eles são meros instrumentos de controle "burocrático"?

Escola A

Os planos mensais exigidos na PEI são construídos coletivamente. De acordo com os dados obtidos nas entrevistas e nas observações, os professores da escola A costumam compartilhar suas experiências e socializar suas ideias nos intervalos, nos Horários de Estudos, nos ATPCs e nas reuniões com os Professores Coordenadores de Área (PCA).

Para a construção dos planos mensais, inicialmente, o professor de cada disciplina constrói seu plano, em seguida ele é encaminhado ao PCA e eles conversam sobre o plano. Depois ele é encaminhado para o Professor Coordenador Geral (PCG) para validação. Segundo a professora de português, este trabalho está sendo aprimorado porque eles ainda estão aprendendo a desenvolver este trabalho coletivo.

> "Isso aí [planos mensais] está hoje, mais ou menos, para todas as escolas, não é?! Mas aqui se exige mais por ser escola integral. Mas em todas as escolas tem que ser feito o plano mensal também!" (Adalberto, 51 anos, PMA1)
> "Você faz o seu [planos mensais], manda pro PCA que confirma ou devolve e depois vai pro PCG." "Teve melhora, porque a equipe.. cada um abraça o trabalho do outro." "Tem falhas, nós trabalhamos com seres humanos, mas sempre a gente tenta." (Almira, 54 anos, PPA)

Por conta das diferenças estruturais do Programa de Ensino Integral, o processo de construção dos planos realizado pelas escolas participantes é diferenciado. A escola A, analisada nesta pesquisa, foi a que mais mostrou preocupação e maior diversidade de planos a serem construídos pela equipe escolar. Segundo os entrevistados, eles devem construir: as Agendas de trabalho, os Guias de Aprendizagem, os Planos mensais, o Plano de Ação Participativo, o Programa de Ação (PDCA), o Plano Anual e o Plano de Gestão.

> "Eles são mensais. Mas, só que a gente tem os Guias de Aprendizagem, que é o Guia para todo dia. Eles são impressos e colocados na sala para que o aluno esteja sabendo o que vai ser trabalhado." (Adalberto, 51 anos, PMA1)

"Nós temos o plano mensal, o plano de ação, o PDCA, temos o Plano de Gestão e o Plano anual." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"Construímos guias de aprendizagem, Agenda de trabalho, Programas de ação e Portfólios dos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano." (Anacleto, 32 anos, PMA2)

O caráter coletivo desse processo é ilustrado nas falas de diferentes professores e pode ser percebida durante as observações realizadas. Os professores estão sempre agrupados em seu Horário de Estudos, discutindo suas práticas, montando atividades, e relatando experiências e dificuldades pontuais dos alunos.

Apesar de não haver participação dos alunos na construção desses documentos, o acesso dos alunos aos planos é algo inédito na rede estadual de ensino. A divulgação do que foi preparado pelos professores é divulgado aos alunos por meio dos Guias de Aprendizagem (com vigência bimestral são colados nas salas de aula) e das Agendas de Trabalho (com vigência mensal são colados nos armários de cada professor).

"O Guia de aprendizagem é bimestral." Segundo a professora, ele apresenta o que será executado por data e como serão avaliadas as habilidades a serem trabalhadas. Eles são encaminhados aos professores coordenadores de área e depois para o professor coordenador geral. "Este instrumento apesar de ser individual, possibilita a troca de ideias entre os pares e com os coordenadores." (Alessandra, 55, PGA)
"Normalmente a gente troca ideia entre os colegas e tal, né?! E, as vezes, um fornece informação pro outro e a gente monta o plano." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"Os guias de aprendizagem são construídos pelos professores e, em seguida, encaminhados para o professor coordenador de área que revisa e faz junto. O professor coordenador geral faz a validação." (Amanda, 44 anos, PCoA)

A lógica empresarial do PDCA é vista positivamente pelos professores da escola. De acordo com os entrevistados, ela auxilia no desenvolvimento da equipe, permitindo a retomada do que foi planejado e a redefinição de metas e estratégias de ação.

"O PDCA é baseado no Planejamento, Desenvolvimento, Execução e Correção." "Positivo, porque ele é um sistema toyotista. Ele é um sistema empresarial." (Agenor, 44 anos, PVDA)

Os professores alegam participar da elaboração do Plano de Ação Participativo da escola, juntamente com a comunidade. A partir do Plano de Ação é construído o Programa de Ação, que apesar de ser individual, é objeto de reflexão durante os encontros de planejamento e replanejamento. O fato de as diferentes anotações e ajustes serem feitas em diferentes cores facilita aos professores acompanharem o processo e verificarem as evoluções ocorridas ao longo do ano.

"Todos participam [do Plano de Ação Participativo]. O Programa de ação é anual e no meio do ano a gente faz uma reavaliação. O Programa de Ação é individual e serve como instrumento de calibragem, de auto avaliação." (Angélica, 56 anos, PDA)
"Nós temos um Plano de Ação sim. Ele é feito com o auxílio da direção, com a participação de todos os professores. A gente estabelece metas, estratégias de trabalho e tudo mais." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"Ele é fundamental. Tendo a presença do corpo docente, funcionários, comunidade." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"O PAP é a construção do que vai caracterizar a escola." (Anacleto, 32 anos, PMA2)
"O Plano de Ação tem a parte do diretor, parte do coordenador." "O diretor toma a frente, mas todos ficam sabendo (metas), decidindo junto" "Por exemplo, o combate a evasão é uma decisão do grupo". (Aline, 52 anos, PMA3)
"O Programa de Ação é construído pelo professor e tem caráter anual. Ele é construído com base não nos conteúdos, mas nas habilidades e competências. As alterações no programa são feitas ao longo do ano em diferentes cores! Assim a gente pode ver o que mudou..." (Aline, 52 anos, PMA3)

> "O plano de ação é construído em cima dos índices." (Amanda, 44 anos, PCoA)

Os professores da unidade relatam também participar coletivamente da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Mas o vice-diretor citou o fato de em muitas instituições a construção desse documento ser apenas uma formalidade.

> "O projeto político pedagógico é englobado no plano de gestão, e ele é feito nos moldes da escola de tempo integral." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
> "A proposta pedagógica do estado é uma, mas cada escola vai ter este projeto inserido em sua comunidade. Por isso cada escola tem o seu projeto político pedagógico." "Em quantas escolas você já sentou pra discutir isso?! Então, muitas vezes ele fica guardado na gaveta." (Agenor, 44 anos, PVDA)
> "O projeto político pedagógico é o plano geral, e estamos sempre revisitando ele. Nesta escola constrói-se coletivamente este documento." "Temos acesso. Tudo é coletivo." (Aline, 52 anos, PMA3)

Já o Plano de Gestão, documento que organiza as ações a serem tomadas pela equipe gestora, engloba o PPP e, apesar de ser uma atribuição da Gestão, segundo as entrevistas é elaborado com apoio de toda a equipe.

> "O Plano de Gestão é desenvolvido pela direção, professores, especialista de educação, que seriam os supervisores, e pela comunidade. E ele é, todo Plano de Gestão é.. tem uma validade. Ele é plurianual, com validade de quatro anos. Dentro dele tem tudo que você imaginar: tem o histórico da escola, desde a fundação, clientela, horário dos funcionários, tem a disciplinas, tem o que trata.. tudo que você imaginar, a lei do Eca, tudo está englobado no Plano de Gestão. O projeto político pedagógico e o regimento escolar.. tudo tem que estar englobado." (Agenor, 44 anos, PVDA)
> "O Plano de Gestão traz todas as informações do funcionamento da escola e o projeto político pedagógico conta com a participação de todos. Tudo aqui é discutido!" (Alessandra, 55 anos, PGA)
> "Ele [Plano de Gestão] é construído cotidianamente, através do encadeamento dos planos com o plano geral." (Anacleto, 32 anos, PMA2)

Outro fator interessante observado foi que os professores entrevistados citaram o uso dos índices educacionais (IDESP e IDEB) como forma de nortear o trabalho a ser desenvolvido e que a existência de tantos planos tem comprometido e ampliado a jornada de trabalho.

> "Os índices como o IDEB e IDESP são utilizados no planejamento. Pra que nós possamos ver a evolução, estabelecer as metas, pra manter e melhorar. Então nós trabalhamos bastante. Inclusive a nossa faixa de IDESP está bem alta." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
> "São muitos documentos para entregar, você está sempre fazendo alguma coisa. O que não dá pra terminar aqui, eu termino em casa." (Aline, 52 anos, PMA3)

Escola B

Através das entrevistas foi possível constatar que os Planos desenvolvidos na escola B são: Plano Mensal, construído pelo professor com as previsões de trabalho organizadas semanalmente; o Plano de Gestão plurianual[152], que engloba o Projeto Político Pedagógico; e o Plano de Ação Participativo, que deve contar com a participação dos professores, gestores e da comunidade.

Em relação aos planos mensais, que são uma exigência à todas as escolas da DE: segundo a Coordenadora e a Vice-diretora, a maioria dos professores costuma entregá-los dentro do prazo pré-estabelecido; alguns professores demonstram desconhecer a existência dos

[152] A principal característica do Plano de Gestão é conter as ações especificas que a gestão pretende tomar em um intervalo de tempo definido (plurianual) para atingir as orientações e objetivos contidos no PPP.

prazos; os planos seriam utilizados durante as visitas em sala de aula e seriam "corrigidos" e "arquivados" pela coordenação; os professores relatam utilizar o Currículo estadual e os PCNs para a construção dos planos; e, existem socializações informais de experiências entre os professores.

"Os planos são mensais. A coordenação solicita sem prazo, mas sempre estão cobrando." "A estrutura dos planos é a mesma em todas as escolas da rede. Para montar meus planos uso o que está nos PCNs divididos em cada série." (Bernardo, 26 anos, PEFB)
"Os planos tem estrutura semanal. A estrutura do documento pedido é igual para todas as escolas estaduais." (Bárbara, 28 anos, PGB)
Os planos são solicitados aos professores e são exigidos prazos. Quando ocorrem as visitas (DE) eles querem ver os planos, que o coordenador tem que "corrigir e dar uma devolutiva" "Em relação ao planejamento, a maioria dos professores atendem, a maioria entrega certinho." (Bianca, 55 anos, PDB)
"Plano de aula todo mês." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
"Segue o currículo do estado como uma base de qual matéria por bimestre. Na diretoria de Votorantim, eles pedem o plano de aula dia-a-dia e por mês. Uso estratégias da internet, sites da diretoria de ensino, relatos de outros professores de aulas exitosas." "Essas trocas são informais, pois raramente se tem este tempo no ATPC." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Eles ficam arquivados com a coordenação. Ela utiliza para acompanhar, supervisionar ou quando vem algum pai. As visitas às aulas são agendadas, mas não necessariamente precisa ter autorização. Se precisar ela pede autorização e entre na sala." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Através do currículo." "O plano tem que entregar. Eles dão prazo." "Não voltou. A gente segue os planos e se não deu para aqui. Eles são analisados nas visitas dos PCNPs, mas eles só não podem ser discrepantes." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
"As entregas [dos planos] devem acontecer até o 10º dia do mês. 95% dos professores entregam." "Eu imprimo para arquivar. Imprimo porque os planos são entregues digitalmente. Eu não consigo verificar todos, porque são muitos. Depois eu dou uma devolutiva, se tiver algo incoerente." "Eles são utilizados tanto nas visitas [às aulas dos professores], quanto nas visitas do núcleo pedagógico à escola. Por ser considerada uma escola vulnerável, ela recebe a visita de uma equipe do núcleo pedagógico da DE a cada 15 dias." Segundo a coordenadora durante as visitas aos professores são analisados: "o uso do currículo, como é desenvolvido, as atividades que o professor propõe e se o aluno está fazendo ou não." (Betina, 45 anos, PCoB)

O que se observa é que professores que não fazem ATPC na unidade, pelo fato de terem sede em outra escola e só completarem jornada na unidade, relatam não ter conhecimento nenhum sobre os prazos para a entrega dos planos mensais e sobre o conteúdo de outras formas de planejamento.

De acordo com os entrevistados o Plano de Ação Participativo é plurianual e, por conta da instabilidade dos professores e da equipe gestora, muitos professores não participaram de sua construção. Outro fator questionado é que por falta de tempo, nem toda a equipe consegue participar de sua construção e sua participação muitas vezes fica limitada a resposta de questionários ou retirada de dúvidas durante os dias de planejamento e replanejamento. Os professores se questionam também quanto à utilidade destes planos, que muitas vezes só ficam guardados e sem nenhum encaminhamento posterior.

"Tem acesso [Plano de ação Participativo], mas eu não participei." "É útil, mas... (risos)" (Bernardo, 26 anos, PEFB)
"Participei, mas não acho útil para a escola! Porque não é uma coisa que sabe desenvolver. É jogada no vento." (Bárbara, 28 anos, PGB)
"São construídos na reunião do planejamento, mas não dá tempo de toda a equipe participar de toda a construção." (Beatriz, 54 anos, PVDB)

"Ele é feito de 4 em 4 anos. Quando eu cheguei na escola, ele já estava feito. Ele já existia." (Betina, 45 anos, PCoB)

Em relação ao Plano de Gestão, foi relatado que este documento é de responsabilidade da direção, que os professores têm acesso, mas que não tem conhecimento por falta de interesse. Este desconhecimento relatado pelos professores, provavelmente, é resultado tanto da falta de uso do documento na unidade escolar, quanto da falta de tempo dos professores. É importante lembrar que muitos professores desta unidade acumulam cargo ou tem mais de uma ocupação para garantir o sustento de suas famílias. Em relação à utilidade deste plano, os professores informaram que ele e o Projeto Político Pedagógico atuam dando um parâmetro e orientado o funcionamento da escola. Segundo a coordenadora, a gestão passa algumas informações contidas nestes planos nas reuniões de planejamento, replanejamento e ATPCs.

"Só da direção." "também temos acesso, é só pedir.. mas 99% não conhece por falta de interesse." (Bernardo, 26 anos, PEFB)
"Dá um parâmetro" (Bárbara, 28 anos, PGB)
"Não tive acesso e não conheço." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Conheço, mas não ajudei a construir. Eles fazem reuniões com questionários, então você está participando através das pesquisas. E eles têm estratégias para montar." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
"Interesse não. O que a gente passa pra eles são as sanções educativas. As atitudes que podem acontecer na escola." (Betina, 45 anos, PCoB)

Em relação especificamente ao PPP, os professores reconhecem sua importância, mas também afirmam que nem todos têm conhecimento do documento. Um ponto importante que merece ser destacado é o fato da comunidade escolar desconhecer esse documento.

"Fundamental" (Bernardo, 26 anos, PEFB)
"Sim, ele é legal se for seguido ao pé da letra. Ele contém como lidar com a escola, como desenvolver, o que pode ou não ode fazer... A comunidade deveria conhecer melhor este documento." (Berenice, 30 anos, PPB)

Em 2015 a DE de Votorantim deixou de exigir que os professores construíssem os planos anuais. De acordo com um professor da escola B, a justificativa disso seria a existência do Currículo estadual, que já contém as habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos por bimestre. O fato de o Currículo ser colocado imperativamente e de forma acrítica como um documento que nortearia o trabalho de todos os professores da rede, mesmo com toda a sua diversidade, é altamente questionável. Através desta forma de uso, não estaria sendo o currículo imposto de forma mais marcante aos professores? Não estariam os docentes, oficial e progressivamente, perdendo seu poder de planejamento e se alienando de sua própria prática?

"Neste ano não precisa [do Plano Anual]. Porque agora nós temos o plano anual do estado [currículo] e [plano] mensal do professor." (Bonifácio, 33 anos, PCB)

Relacionando o uso do Currículo, do Caderno do Professor e do Aluno à construção dos planos, uma professora teceu uma crítica a rede estadual argumentando sobre a inutilidade deste processo, já que não se pode "fugir da proposta". Isso denuncia um cenário de imposição curricular e de ausência de autonomia docente no sentido emancipatório. Ela argumentou que a construção destes documentos (planos) despende muito tempo, que poderia ser melhor

empregado na construção das aulas. Ela também sugeriu que a presença de professores auxiliares poderia ser benéfica para o ensino dos alunos, por auxiliar na identificação de defasagens de aprendizagens e na identificação de alunos com problemas de aprendizagem. É possível também identificar nesta fala que os planos não têm uso enquanto elemento de reflexão na prática pedagógica (espiral reflexiva ou *práxis*).

> "Eu acho nada a ver, porque tem uma proposta e não pode fugir muito dela. Temos alunos que não dá pra desenvolver. Se pede muito papel. Se perde muito tempo preenchendo papel que ninguém vai ver. O mundo do papel político no Brasil.. na escola particular é resumo simples. Ao invés de dar mais tempo pro professor montar sua aula." "Falta um professor auxiliar." "O professor virou médico – na particular a família vê a dificuldade e traz o laudo ou atestado, aqui é o professor que tenta adivinhar o que o aluno tem." (Berenice, 30 anos, PPB)

Escola C

Na escola C, os professores entrevistados informaram que os tipos de planos construídos são: Planos mensais, Plano de Gestão e Projeto Político Pedagógico.

Segundo os professores os planos mensais são construídos a partir do Currículo do Estado e do Caderno do Professor, da internet, de materiais e de outros livros de apoio. Depois de construídos por cada professor, ele é entregue a coordenação e arquivado. Algo que foi salientado nas falas dos entrevistados é que estes planos tem que seguir as recomendações do currículo. A diretora destacou ainda que a grande maioria usa o Caderno do Professor, e que alguns fazem adaptações do material.

O uso dos planos enquanto ferramenta de organização da sequência didática e como auxiliar para eventualidades também apareceu na fala dos professores. E o fato de o currículo ser exigido na Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), é um "incentivo" a mais para os professores aderirem ao currículo.

> "O plano é feito através do currículo do Estado e do professor." (Camila, 42 anos, PGC)
> "Planos mensais. Uso, além do material que o Estado fornece, a internet, materiais, livros de apoio que tenho em casa." "Eles são entregues para a coordenação e o professor tenta por em prática no decorrer do mês." (Caio, 31 anos, PAC1)
> "Eles [professores] elaboram seus planos de aula e entregam para a coordenadora. Ela vê se aprova. Não existe certo e errado, mas como existe o currículo do Estado e não tem como fugir, é meio que imposto." "Eles usam bastante, é um ou outro que faz adaptações. A AAP é em cima do trabalho do Currículo do Estado. É o currículo. Se o professor trata o currículo, ai não foge." (Carolina, 49 anos, PDC)
> "Através do material do Estado. Conteúdo de lá eu sigo o componente curricular e os PCNs." (Cristina, 47 anos, PIC)
> "Mensal. Mas o enfoque é semanal. O que tem que ser aprendido semana a semana." "entrega para o coordenador. E os coordenadores acompanham para ver se o professor esta seguindo e se tem alguma dificuldade." "Agora tudo é habilidade!" (Carlos, 25 anos, PMC)
> "Planos são mensais. Uso o currículo." (Caetano, 54 anos, PFC)
> "Aqui eles podem ser mensais, anuais, ou semanais. Aqui eles pedem o mensal." "Acho que o mensal é mais fácil. Você pode contemplar as habilidades. Se você tem algum feriado, com o plano você tem como acompanhar e retomar o conteúdo." "Ao meu ver, este plano vai para a coordenadora e ela acompanha o seu plano durante a semana, e ela assiste aula." (Coralina, 50 anos, PAC2)

Em relação especificamente ao PPP, os professores entrevistados que têm sede na unidade argumentaram que tiveram contato com o documento. Somente os professores que

complementam a jornada afirmaram que não. Segundo os professores, eles têm contato com o documento durante as reuniões do ATPC e a diretora informou que ela costuma enviar os planos escolares para os professores via e-mail.

> "Tive contato [com o PPP], mas quando entrei já estava feito. Acho interessante, tem a cara da unidade escolar e das necessidades que a escola tem." (Caio, 26 anos, PAC1)
> "Passaram o PPP no ATPC. A gente tem conhecimento dele sim." (Cecília, 46 anos, PPC)
> "O PPP é mudado todo ano de acordo com os projetos e agora com a participação do mediador. Os professores têm contato, porque eu mando por e-mail para todos." (Carolina, 49 anos, PDC)
> "Daqui não, parcialmente, nunca peguei para ler." (Cristina, 47 anos, PIC)
> "Não tive contato com os planos da escola." (Caetano, 54 anos, PFC)

Em comparação com o PPP, o plano de gestão foi menos citado pelos professores, mas sua importância para o conhecimento do funcionamento da escola foi abordada. Segundo a diretora durante a construção do Plano de Gestão atual, a comunidade participou pouco, mas foi convocada.

> "O plano de gestão é plurianual. Temos o de agora de 2014 a 2018. Nós chamamos a comunidade, mas eles não deram muita opinião. Chamamos os professores da escola e pessoas diferenciadas também." (Carolina, 49 anos, PDC)
> "Não são todos que tem o conhecimento, mas a maioria tem. Tem que saber o que acontece na escola." (Carlos, 25 anos, PMC)

Na escola C, fatos que merecem ser destacados são: o uso do planejamento enquanto ferramenta de organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos para promover a aprendizagem de todos os alunos; e o planejamento enquanto forma de adaptar as propostas de Situações de Aprendizagem do Caderno do Professor e do Currículo de São Paulo para as realidades locais, de acordo com a disponibilidade de recursos físicos e humanos da escola.

> "Por exemplo, na falta de aluno: seria interessante todos os alunos vissem um conteúdo. Daí você pausa, dá outra aula e retoma o conteúdo dentro do mês. Depois você retoma." "Por exemplo, você tinha que dar a Situação de Aprendizagem 6, dai você teve algum imprevisto. Toda sala tinha que participar da atividade. Então você pega outra atividade e você troca de aula dentro do mês. É um remanejamento." (Coralina, 50 anos, PAC2)
> "Depende do recurso do material didático, das mídias. Eu tenho o plano, mas a impressora não pode usar. Tem que fazer o plano de acordo com o recurso que tem na escola, é por conta do suporte. Diferente de outras escolas, aqui tem os computadores, os vídeos que dá pra você trabalhar. Tudo em função da sala do acessa."(Coralina, 50 anos, PAC2)

4.3.2.4.2 O dia de Planejamento e Replanejamento

Os dias de Planejamento e Replanejamento escolar foram instituídos no calendário escolar por meio da Resolução nº 44/11, posteriormente alterado pela Resolução nº 84/11. De acordo com estas normas, o calendário escolar passou a contar com "atividades de planejamento/replanejamento, avaliação, revisão e consolidação da proposta pedagógica, em 3 dias do 1º semestre e nos 2 últimos dias úteis de julho" (SÃO PAULO, 2011-c, art. 5º, inciso II). Esses dias letivos destinados exclusivamente para o planejamento não estão incluídos na

contagem de 1/3 da jornada para o planejamento, construção e correção das atividades, que seriam contempladas com os ATPLs.

Os dias de planejamento e replanejamento ocorrem em todas as escolas da rede, mas na Escola A as falas sobre a importância deste dia como um momento de reflexão e socialização foi muito mais marcante. Todos os docentes entrevistados avaliaram as atividades, coletivas e individuais de estudo e de construção dos planos, como positivas.

> "O dia de planejamento no início do ano são três dias. Tem reuniões, é passado vídeos, muitas informações. Depois a gente faz alguns trabalhos em grupo, fazemos alguns trabalhos por disciplina. Então foram três dias bem proveitosos." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
> "Ele acontece conforme o calendário escolar, né?! Um no início do ano e o outro na metade do ano. A função é trabalhar em cima da Proposta Pedagógica do estado que traz o conceito de um aluno sócio-liberal-crítico. Nunca esqueça essa palavra, que ela é a proposta do estado hoje: aluno sócio-liberal-crítico." "Nesses dias a gente lê textos, decretos, pareceres, deliberações..." (Agenor, 44 anos, PVDA)
> "São 5 dias. Ele é bem dinâmico. Com oficinas, por área ou com todo mundo junto, onde a gente discute e com muita reflexão. É onde se inicia a construção do plano de ação, e tem uma finalidade bem pedagógica. (Angélica, 56 anos, PDA)
> "Superimportante. É ai que a gente vai interagir com a equipe e definir os passos que a gente vai dar juntos." (Alessandra, 55 anos, PGA)
> "Extremamente positivo. É um momento de trocas." (Anacleto, 32 anos, PMA2)
> "São dias de estudo. Pontos bem planejados e tempo bem explorado. Muito produtivo. Todos ficam atentos e é bem planejado." "Dão o toque da escola, o que tem que ser". (Aline, 52 anos, PMA3)
> "Segue o calendário escolar, são dias de estudo e trocas de experiências. Este ano foi realizado junto com o ensino médio." (Amanda, 44 anos, PCoA)
> "São necessárias as reuniões para o alinhamento da equipe." "Os dias de planejamento e replanejamento são bem produtivos." (Almira, 54 anos, PPA)

Já na escola B a opinião dos professores entrevistados a cerca de o que ocorre no dia de planejamento e replanejamento é um pouco controversa. Alguns apontam que é desinteressante por ter pouca conexão com a prática ou porque são discutidas coisas irrelevantes. Outros apontam que é um importante momento para refletirem sobre a escola e possíveis melhorias, um momento de retomada dos trabalhos. De acordo com a coordenação, os professores participam de todas as atividades solicitadas, e uma professora informou que há espaço para a participação dos professores na pauta sugerida.

> "Sinceramente, desinteressante. Muita teoria e pouca prática." "Os professores podem expor seus posicionamentos nos dias." (Bernardo, 26 anos, PEFB1)
> "Acho mal preparado. Porque nesses dias que são pra isso, são discutidas coisas desnecessárias." (Bárbara, 28 anos, PGB)
> "Depende da escola, porque eu já passei por várias escolas e, em algumas escolas, os trabalhos que são feitos são de planejamento e outras já preparam de outro jeito." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "É importante para ver onde parou." "Existe espaço para a participação." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
> "Sim, é uma data bem legal. A gente discute o que vai ser trabalhado nos semestres. Mas tem a chatice das habilidades." (Berenice, 30 anos, PPB)
> "O dia do planejamento segue uma pauta de 2 dias e meio. Nestes dias são realizados estudos, analise de índices e metas, analise das habilidades contempladas e em defasagem." (Betina, 45 anos, PCoB)

Um problema detectado na escola B foi que, como as escolas realizam seus planejamentos em um mesmo dia, os professores que trabalham em mais de uma escola só participam do planejamento em sua escola sede. Permanecendo excluídos do que foi acordado

na outra unidade em que trabalham, eles têm parte de seu trabalho desenvolvido de forma "sucateada".

Já na escola C, a maioria dos professores entrevistados concorda sobre a importância desses dias de planejamento. Mas alguns não participaram dos encontros, ou por terem realizado em outra unidade (caso semelhante ao da escola B citado anteriormente), ou por não ter atribuído as aulas ainda (atribuição tardia das aulas para os professores categoria O). O fato de não ter participado por atrasos na atribuição de aulas ocorreu com uma professora categoria O. É importante recordar que essa categoria acabaria sendo prejudicada mais uma vez por conta de uma atribuição de última hora, que não lhe permitiria conhecer melhor a escola antes de iniciar seus trabalhos, fato este agravado por serem excluídos do dia e das atividades de planejamento.

"Muito importante. É fundamental ter uma parada para planejar o que terá em pratica. É um momento de troca importante." (Caio, 31 anos, PAC1)
"É o momento que o professor está ali pra estar se complementando, se informando, trocando informações. Ocorre a gestão da informação, devolutivas, avaliações que vem da DE." (Cecília, 46 anos, PPC)
"É uma convocação de 8h no começo do ano. Geralmente depois do carnaval e o replanejamento é depois das férias." "Os professores participam ativamente desta etapa." (Carolina, 49 anos, PDC)
"Foi bom, mas só pude participar em um dia." "é um bom momento para ver como foi o ano anterior e para se preparar para o ano. Ajustando as defasagens." (Cristina, 47 anos, PIC)
"Gosto! Acho interessante, por ser uma boa oportunidade para construir o pensamento." (Carlos, 25 anos, PMC)
"Não participei. As atribuições foram antes, mas como é feita por categoria de acordo com a pontuação. No caso o meu foi depois. As atribuições aconteceram depois." (Coralina, 50 anos, PAC2)

Uma professora criticou a existência do dia de planejamento, já que existiria a exigência de se planejar mensalmente. Ela, que também é categoria O, não participou do planejamento, pois na época não tinha atribuído aulas ainda pertencendo a categoria V (eventual). Os categoria V por não terem aulas atribuídas, não podem participar dos dias de planejamento e replanejamento.

"Dia inteiro da escola e sem comentários este planejamento (mensal). Por que tem o dia, se tem que fazer mensal?" (Carmem, 54 anos, PBC)

4.3.2.4.3 O Dia D – Autoavaliação Institucional Participativa

No dia 08 de abril de 2014, ocorreu nas escolas públicas estaduais da DE de Votorantim o "Dia D". Nesse evento foram realizadas atividades de autoavaliação escolar com a participação de educadores, educandos e da comunidade escolar.

Segundo instruções disponibilizadas na data, esta prática seria um incentivo a cultura do planejamento, na qual se possibilitaria a análise de todas as dimensões do cotidiano escolar para a construção coletiva do Plano de Ação Participativo (PAP). As atividades seriam iniciadas com a apresentação dos projetos e índices escolares de cada unidade de ensino à comunidade, alunos e educadores. E, em seguida, os participantes do Dia D seriam divididos

em 5 grupos, cada qual sendo responsável pela problematização e debate de uma dimensão escolar (Tabela 12).

Tabela 12. Relação de Dimensões Escolares a serem debatidas no Dia D. Fonte: Construído pela autora com base no Tutorial do Plano de Ação Participativo nas escolas (SÃO PAULO, 2012-d).

Dimensão	Temas abordados
Gestão Pedagógica	Planejamento escolar, a Proposta pedagógica da unidade e o Plano de Gestão, o Currículo Oficial, o Planejamento das aulas, o trabalho do professor coordenador, as formas de avaliação e recuperação dos alunos e o funcionamento dos ATPCs.
Gestão Participativa	Democratização da informação, o papel dos conselhos escolares e das APMs, a formação dos membros dos colegiados, a proposta pedagógica, o Plano de Gestão e o Plano de recursos financeiros, a participação dos pais e responsáveis na vida escolar, o protagonismo juvenil e as parcerias com outras instituições.
Gestão de Recursos Humanos	A função e atuação do professor coordenador e das reuniões da equipe gestora, a assiduidade, suficiência e estabilidade da equipe escolar, as rotinas de trabalho escolar e a responsabilização e a formação externa.
Gestão de Recursos Físicos e Financeiros	As instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e materiais pedagógicos, o estado de conservação da unidade escolar, o uso dos diferentes ambientes da escola, os recursos financeiros necessários e disponíveis, a acessibilidade e o atendimento prestado pela escola, o funcionamento do programa Acessa Escola, condições para a realização de práticas esportivas e as condições das refeições e merenda.
Gestão de Resultados Educacionais do Ensino Aprendizagem	A avaliação do rendimento escolar e das taxas de retenção e aprovação, os resultados da unidade escolar em avaliações externas e internas, e a ocorrência de faltas de alunos, evasão e abandono.

Cada grupo deveria discutir a dimensão da proposta e sintetizar em uma cartolina: “a escola que temos”, “a escola que queremos” e “como faremos para alcançá-la (ações)”. Posteriormente, todos os grupos deveriam se reunir novamente e socializar suas reflexões. O material produzido seria utilizado para subsidiar a organização e construção do PAP.

Esse evento foi programado para ser realizado novamente no segundo semestre de 2015, mas, no entanto, não ocorreu. E, no calendário letivo referente ao ano de 2016 este dia não foi computado.

Em relação à visão do dia D pelos educadores, pode-se observar que muitos dos entrevistados nesta pesquisa não se recordavam da ocorrência do evento. Dos que se recordaram, a concepção de participação da comunidade, pais e alunos na construção e discussão do PAP e do funcionamento escolar foi avaliada positivamente, mas com ressalvas. A baixa participação da comunidade, o tempo insuficiente e a falta de continuidade das ações apareceram como as principais críticas ao “Dia D”.

Na Escola A, alguns professores destacaram necessidade de que o evento ocorra mais vezes ao longo do ano, para que a comunidade possa participar mais. Na fala do vice-diretor foi possível compreender que, mesmo sem a ocorrência do dia D nos anos de 2015 e 2016, a prática de reflexão envolvendo a comunidade e os pais ainda ocorre nas PEIs (Eventos de Culminância e as Autoavaliações anuais do funcionamento da escola previstas no programa PEI, e que repercutem na permanência dos profissionais).

"Dia D tem. Ah, mas você sabe que agora eu não estou lembrando. Mas a gente faz." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"Temos. Tem em todos. O Dia D é até em tão realizado nos sábados, onde se realizava a análise da escola, para nós se chama culminância, que é o fechamento dos trabalhos realizados ao longo do semestre." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"Não acho produtivo, porque quem precisa vir, não vem!" (Angélica, 56 anos, PDA)
"Não vê necessidade, mas sempre é uma oportunidade de reestruturação." (Alessandra, 55 anos, PGA)
"Foi bom, porque teve uma boa participação." (Almira, 54 anos, PPA)

Já na Escola B, os destaques foram a participação dos alunos no processo de autoavaliação e a aplicação dos resultados do SARESP no embasamento das discussões. Mas a falta de participação da comunidade e a falta de aplicação das ações propostas estão entre as principais críticas para a ineficácia do Dia D.

"Positivo. Porque há uma participação e interesse maior do aluno." (Bernardo, 26 anos, PEFB)
"Legal, se os pais participassem. Mas como não trouxe retorno, é melhor não ter." (Bárbara, 28 anos, PGB)
"É muito pouco tempo para se analisar algo que é muito mais complexo. Deveria ser trabalhado no ATPC de forma mais dinâmica. Porque um dia só é complicado, acaba se perdendo." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Sempre vem uma proposta da DE e tem que ser seguida. Habilidades copiadas e coladas e acham que estão fazendo o melhor." (Bereníce, 30 anos, PPB)
"A comunidade não vem muito, então não teve muito avanço." (Betina, 45 anos, PCoB)

Na escola C, a falta de tempo para a construção de reflexões mais aprofundadas foi o principal problema detectado. Segundo os professores entrevistados, a comunidade não é bem orientada sobre as finalidades e aplicabilidades do evento, o que acabaria prejudicando seu andamento e reduzindo sua qualidade.

"Fugiu um pouco." "Eles deveriam vir durante a semana e ver como a escola funciona." (Carolina, 49 anos, PDC)
"A ideia é interessante, mas falta orientação de como usar. O dia D não funciona por causa disso. Não era explicado para a comunidade. A escola tem que resolver tudo. O Estado tem que dar uma forcinha." (Carlos, 25 anos, PMC)
"Não dá pra gente analisar nada neste dia." (Caetano, 54 anos, PFC)

4.3.2.5 Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo e Livre (ATPC e ATPL)

Em 2007, a proposta de ATPL e ATPC, na época denominada Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) respectivamente, já estava atrelada a jornada de trabalho dos docentes, e era determinada pela Lei Complementar nº 836/97. Mas, em 2012, a antiga carga de trabalho pedagógico foi alterada e ampliada através da Resolução SE nº 8 de 19 de janeiro de 2012 (Figura 22).

Escola A

Na escola A, por conta do regime de dedicação exclusiva e do Horário de Estudos, os professores não recebem ATPL. Durante o Horário de Estudos todos os professores estão na unidade, podem socializar opiniões e informações, podem montar atividades, pesquisar e estudar. Mas, alguns professores relataram que, por conta do grande volume de tarefas a serem realizadas, eles acabam tendo que terminar de preencher alguns documentos ou montar atividades em casa.

"Não tem ATPL, é a hora de estudo. Cumprido totalmente na escola!" "Ótimo, porque tudo é alinhado aqui. Todos estão presentes. Todos em uma escola só." (Amanda, 44 anos, PCoA)

“O ATPL ele é cumprido na escola como Horário de Estudo.” “Olha, aqui na escola por ser integral a gente consegue concluir os trabalhos na escola.” (Adalberto, 51 anos, PMA1)
“Na PEI, isso fica claro nos chamados Horários de Estudos, pois nesses horários livres passam a ser desenvolvidas em seu horário de trabalho.” “Você já esta aqui durante oito horas diárias.” (Agenor, 44 anos, PVDA)
“Ele é particular do professor” (Angélica, 56 anos, PDA)
“Muito proveitoso”. Segundo a professora é neste espaço que os professores trocam ideias e podem fazer as chamadas “replicações”. “Horas que se encontram para trocar as experiências. É bastante prazeroso.” (Alessandra, 55 anos, PGA)
“A discussão dos Guias de Aprendizagem é feita no Horário de Estudos.” “É um sonho. Todo mundo deveria ter! Todas as escolas!” “Ninguém precisa cobrar. Faz parte do horário de trabalho. É fruto da escolha do professor pelo projeto.” (Aline, 52 anos, PMA3)

Figura 22. Tabela antiga (esquerda) e nova (direita) de ATPCs e ATPLs a serem cumpridos de acordo com a jornada de trabalho do professor.

HORAS EM ATIVIDADES COM ALUNOS	HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA	HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO EM LOCAL LIVRE	TOTAL SEMANAL	TOTAL MENSAL
01	–	–	01	05
02	–	–	02	10
03	–	–	03	15
04	–	–	04	20
05	–	–	05	25
06	–	–	06	30
07	–	–	07	35
08	–	–	08	40
09	–	–	09	45
10	02	–	12	60
11	02	–	13	65
12	02	–	14	70
13	02	01	16	80
14	02	01	17	85
15	02	01	18	90
16	02	01	19	95
17	02	01	20	100
18	02	02	22	110
19	02	02	23	115
20	02	02	24	120
21	02	02	25	125
22	02	02	26	130
23	02	03	28	140
24	02	03	29	145
25	02	03	30	150
26	02	03	31	155
27	02	03	32	160
28	03	03	34	170
29	03	03	35	175
30	03	03	36	180
31	03	03	37	185
32	03	03	38	190
33	03	04	40	200

CARGA HORÁRIA MENSAL (HORAS)	CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)	AULA DE 50 MINUTOS		
		COM ALUNOS	TRABALHO PEDAGÓGICO	
			NA ESCOLA	LOCAL LIVRE
200	**40**	**32**	**3**	**13**
195	39	31	3	12
190	38	30	3	12
185	37	29	3	12
175	35	28	3	11
170	34	27	2	11
165	33	26	2	11
160	32	25	2	11
150	**30**	**24**	**2**	**10**
145	29	23	2	9
140	28	22	2	9
135	27	21	2	9
125	25	20	2	8
120	**24**	**19**	**2**	**7**
115	23	18	2	7
110	22	17	2	7
100	20	16	2	6
95	19	15	2	5
90	18	14	2	5
85	17	13	2	5
75	15	12	2	4
70	14	11	2	3
65	13	10	2	3
60	**12**	**9**	**2**	**3**
50	10	8	2	2
45	9	7	2	1
40	8	6	2	1
35	7	5	2	1
25	5	4	2	0
20	4	3	1	0
15	3	2	1	0
10	2	1	1	0

Fonte: *Site* oficial da DE de Itapecerica. Disponível em: <www.deitapecerica.educacao.sp.gov.br>, acesso em 16 mai. 2016.

Já o ATPC, na PEI, é dividido em dois: o Geral (ATPCG), realizado com todos os professores da unidade; e o por Área (ATPCA), realizado entre os professores de cada área do conhecimento. Este ATPCA é coordenado pelo professor coordenador de área eleito pelos professores. Esse profissional, além de suas aulas da base comum e diversificada, deve coordenar os professores e substituí-los em caso de falta.

São destaques nas falas dos professores: a prática da “replicabilidade”, socialização e uso de práticas exitosas; o fato de no horário do ATPC geral ser no final do período

(professores estão cansados, mas, segundo eles, isso não compromete o empenho); a avaliação positiva do Horário de Estudos e dos ATPCs. Contudo, um ponto negativo detectado foi a ausência de socialização de experiências entre os professores das unidades, que poderia contribuir com a articulação dos professores e com a avaliação do projeto em si. A ausência dessa discussão coletiva, isola os professores em suas unidades e oculta possíveis problemas comuns do PEI.

"O ATPC? São na realidade dois ATPCs. Nós temos um da área e um coletivo. Eles acontecem normalmente, com instruções, com apresentações, inclusive com devolutivas pra ajudar nos planejamentos. Se tem alguma coisa que funcionou, que a gente vê que realmente deu certo, então a gente apresenta pra equipe." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"Fundamental." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"É um momento formativo e de cobrança." (Angélica, 56 anos, PDA)
"É extremamente importante. É a hora que a gente vai sanar dúvidas, achar novos caminhos e, nesta escola, é bastante proveitoso." (Alessandra, 55 anos, PGA)
"Estes encontros são positivos, é um momento para trocar e socializar o que se fez em sala de aula." (Anacleto, 32 anos, PMA2)
"Ótimo, precisava de mais." "Ele é composto pelo horário de estudo por área e o geral. Uma vez por mês são compartilhadas práticas exitosas que o coordenador escolhe e o professor socializa com os demais." "Se está apresentando alguma dificuldade e achou. É uma escolha específica." Para o desenvolvimento da disciplina de projeto de vida é feita a "replicabilidade", 'troca de experiências", "tudo é misturado". (Aline, 52 anos, PMA3)
"[ATPCs] São instrumentos da gestão do programa, alinhamento, abordagem de temas pertinentes ou sugeridos pelo acompanhamento de sala de aula." (Amanda, 44 anos, PCoA)
"[ATPCG] Acontece toda quarta nas duas últimas aulas, enquanto ocorrem os clubes juvenis." "Mesmo cansados e com fome, todos participam. Tem que ser este horário mesmo." "Na PEI a base comum ocorre de manhã, tem o almoço e depois as disciplinas eletivas. O trabalho ficou mais coletivo o trabalho. Existe a replicação, os professores se unem. Que sempre teve, mas não é geral." (Almira, 54 anos, PPA)
"Tanto um como o outro é muito importante. É o momento de esclarecer dúvidas, aparar arestas e de conhecimento pedagógico." "O ATPCG é pedagógico. É o momento da replicabilidade, onde os professores socializam as aulas que deram certo (o sucesso). Dai adaptamos com a nossa didática o que o outro fez." "Não socializa de uma escola para a outra. Mas não acho isto viável porque são realidades diferentes." "Mas os coordenadores socializam." "O ATPCA tem a parte pedagógica e a troca de experiências. A orientação do ATPCA faz com que case tudo. Todos trabalhem juntos." (Adriana, 52 anos, PPA2)

Escola B

Na escola B, nem todos os professores realizam as reuniões na unidade. Dos que realizam, parte acredita que as reuniões são "desnecessárias", e que durante as reuniões deveriam ser priorizadas a socialização de experiências e discussão de problemas internos da unidade em detrimento do estudo de autores específicos. A necessidade de mais tempo para a preparação de aulas apareceu na fala de um dos professores entrevistados.

Para a equipe gestora, os ATPCs são momentos de formação, onde eles evitam dar recados para que os professores tenham um tempo maior de estudos. A pauta das reuniões é enviada, primeiramente, à DE, analisada e posteriormente desenvolvida com os professores nas escolas. Ao contrário do relatado nas entrevistas com os professores, a equipe gestora afirma que o ATPC "é bem aceito" pelos professores (Beatriz, 54 anos, PVDB).

"Em partes é necessário, mas muitas vezes é desnecessário. Poderia ser um tempo utilizado para a preparação da aula." (Bernardo, 36 anos, PEFB1)
"Acho uma porcaria. Não trabalha o que realmente tem que trabalhar. Mata o horário com discussões desnecessárias que não chegam a lugar nenhum." (Bárbara, 28 anos, PGB)

"É um momento de formação. Nós evitamos dar recados." "A pauta é enviada primeiro para a diretoria avaliar e a coordenação pode justificar (se for coerente ele é aprovado). Existe uma troca entre as escolas mensalmente. A reunião envolve diretores e coordenadores em uma capacitação de 8h. É isso que mantem a diretoria sincronizada." (Bianca, 55 anos, PDB)
"É uma hora de formação." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
"Poderiam ser discutidos melhor os problemas, favorecer a troca de ideias (vivências pedagógicas exitosas). Não uma pauta pronta da diretoria. Tem algumas lacunas. Os estudos, Jussara, Cipriano... não aguento mais.. O professor tem que estudar na casa dele. Tem que servir pra troca de vivências, práticas exitosas e troca de ideias." (Berenice, 30 anos, PPB)
"São formativos. Os professores estudam autores, leis e as aplicabilidades em sala de aula." "A pauta é sugerida pelo núcleo, mas tenho total liberdade de mudá-la de acordo com as necessidades da escola." (Betina, 45 anos, PCoB)

Em relação ao ATPL, a maioria dos professores da escola B entrevistados argumenta que ele é insuficiente para o trabalho docente. Muitos professores relataram que, além de passar muito tempo em casa montando aulas, corrigindo atividades e preenchendo planos, gastam recursos financeiros próprios para ter materiais para usar em suas aulas. Segundo os professores entrevistados, o tempo de ATPL é necessário para estudar e fazer adaptações no Currículo estadual e no Caderno do Professor.

Outras críticas presentes nas falas dos professores quando questionados sobre os ATPLs, mas não diretamente relacionado a eles foram: o número excessivo de alunos por sala, a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para planejamento, o estresse da profissão, e o fato de alguns professores não planejarem suas aulas.

"Pra mim é o suficiente mais ou menos, depende do conteúdo" (Bernardo, 26 anos, PEFB1)
"Tinha que ser mais [ATPL]. Tem muito papel que tem que responder e realizar." "Tiro xérox do bolso." (Bárbara, 28 anos, PGB)
"Não é suficiente. Quando eu era professora passava o dia todo montando aulas. Mas tem professor que não cumpre [o ATPL]." (Bianca, 55 anos, PDB)
"Não, agora com o currículo não é não." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
"Não, já é lei e não é cumprido. Que bom seria se tivesse mais tempo para programar e corrigir tudo." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"Utopia. Na verdade o professor gasta muito tempo. O professor que é comprometido. O professor tem que separar tudo. O livro e a apostila têm estruturas diferentes." "O professor trabalha bem mais na casa dele do que na escola." "O número de ATPLs que o professor recebe depende da carga horária." "O professor não deveria trabalhar 40h/semana. Ele deveria das 8h/dia 4 serem em sala de aula e 4 de estudos. Um parte de aula e uma parte de preparo. Porque estressa muito. São adolescentes de outra geração. O número de alunos por sala deveria ser outro, porque deste jeito atenção fica muito comprometida. Deveriam ser 20 alunos no máximo. Assim, se saberia da vida de cada um. Do jeito que é não se consegue dar uma devolutiva.. não consegue." (Berenice, 30 anos, PPB)
"Não sei dizer, mas eles têm que planejar as aulas. Se ele segue o currículo, ele precisa de mais ATPLs para planejar tudo que tem no caderno do professor." (Betina, 45 anos, PCoB)

Escola C

Na escola C, a maioria dos professores entrevistados acha interessante e positiva a proposta dos ATPCs, mas criticam a falta de espaço para a socialização de experiências. A diretora enfatizou o caráter formativo dos ATPCs e destacou que outras atividades pedagógicas não ocorrem neste período, diferentemente do que ocorre em outras escolas da DE. Nessas reuniões ocorre também a socialização e divulgação das práticas exitosas, e professores que não tem a sede na unidade têm a oportunidade de conhecer melhor a escola e o seu funcionamento.

Um ponto positivo, da unidade, é o desenvolvimento de um projeto independente chamado de "Parada pedagógica". Neste dia todos os professores se reúnem para discutir a aprendizagem de cada aluno e classe, refletindo e socializando experiências.

Uma crítica realizada por uma professora, que trabalha atualmente em três escolas como categoria O, é que nos ATPCs de outras escolas se gasta tempo criticando o trabalho do professor. Ela destacou, em sua fala, o intenso processo de culpabilização docente que ocorre nos casos de mau rendimento dos alunos.

Um professor relatou não gostar do ATPC realizado na unidade, por faltarem contribuições para a prática dos professores.

A presença dos supervisores de ensino e de professores de apoio do núcleo pedagógico também é rotineira nestas reuniões. Segundo os professores, a presença deles está relacionada ao acompanhamento e supervisão da reação dos professores às propostas da SEE-SP.

A sobrecarga de trabalho docente também foi identificada nestas falas. De acordo com um professor efetivo, que acumula cargo na rede municipal em outra cidade, ele precisa acumular para conseguir sustentar sua família, mas com o acúmulo não consegue se dedicar plenamente as suas tarefas.

"Interessante. As vezes falta espaço para trocar vivências." "Aqui na escola existe um projeto chamado: Parada Pedagógica. É um dia todo, por período, onde só se fala do pedagógico de cada aluno. Acontece uma vez por bimestre, sendo que as atividades são paralisadas no período em dias diferentes, para que a gente possa refletir e trocar as experiências." (Caio, 31 anos, PAC1)
"Formação pra gente" (Cecília, 46 anos, PPC)
"O ATPC nesta escola funciona. Não se corrige provas. Não se faz notas. Costuma ser formativo." (Carolina, 49 anos, PDC)
"Dependendo da escola se for trabalhar a parte pedagógica. Vem com texto que reprime o professor. O professor é culpado de tudo. Sua aula tem que ser boa pra chamar atenção, mas tem aluno que não presta atenção. Tem que tratar textos que ajudam o professor, criticar não ajuda. Como o professor avalia sua aula, será que você passa sua aula de uma forma que o aluno compreenda? Será que está de acordo? Porque não é que aluno não aprenda ou que a avaliação está errada, é que é importante saber se você está aplicando da forma certa. Se o rendimento do aluno não tem rendimento é porque você não está fazendo certo." Segundo a professora no ATPC são mostrados aos outros professores alguns projetos e trabalhos de sucesso, as aulas diferenciadas. "Os supervisores vêm para ver como os professores estão reagindo. A diretora pediu para ver como está sendo feito. Por que eu faço as habilidades da apostila, mas de outra forma." (Carmem, 54 anos, PBC)
"São momentos de reflexão e oportunidade de expor o que está acontecendo na escola." (Cristina, 47 anos, PIC)
"Gosto, porque aqui é um momento que serve para refletir e estudar ideias. É estudado bastante coisa. É bom parar um pouquinho para estudar." "Por acumulo, detesto. Por que trabalhando 60h/semana vai ser profissional como? Acho que eu poderia ser mais dedicado se a carga fosse menor. Mas você tem que acumular para ter um bom salário." (Carlos, 25 anos, PMC)
"Sinceramente não acho muito legal não. Porque deveria ter mais estudo, informações para o professor, explicar como trabalhar..." (Caetano, 54 anos, PFC)
"É importante. Elenca todas as dificuldades, o que podemos melhorar em relação as atividades e conhecimento dos alunos, abordagens que poderiam ser contempladas. Bem produtivo. Dúvidas sobre as aulas." (Coralina, 50 anos, PAC2)

A maioria dos professores entrevistados na escola C julga que a quantidade de ATPL disponibilizadas é insuficiente para o preparo e avaliação das aulas e das atividades nelas

realizadas. Um dos professores relatou o "círculo vicioso" que prejudica o planejamento das aulas, já que a proporção entre ATPLs e Aulas com os alunos é incongruente.

O professor que julga o tempo de ATPL suficiente, também relatou que planeja suas aulas utilizando o Caderno do Professor. O uso indiscriminado do Currículo e do Caderno do Professor como um roteiro de aula, reduziria o tempo de planejamento, mas também poderia ser um sinal de alienação da prática pedagógica.

"Por mais que você fique disponível, sempre ultrapassa o horário. Ainda mais se for pensar em tudo que tem que fazer." (Caio, 31 anos, PAC1)
"Professor sempre trabalha muito mais. Tinha que pagar um pouco mais." (Carolina, 49 anos, PDC)
"Trabalho o dia todo. A madrugada. É muito mais que isso, é um tempo dispendioso. Você tem que se dedicar e preparar aula mesmo." "Falta verba para uma prática diferenciada e xérox." (Carmem, 54 anos, PBC)
"Insuficiente." (Cristina, 47 anos, PIC)
"Não, até porque tem que acumular. É pouquíssimo tempo pra preparar. E o que você ganha de ATPL é proporcional ao número de aulas. Se você tem poucas aulas, ganha pouco ATPL! É um círculo vicioso!" (Carlos, 25 anos, PMC)
"Acho que é suficiente." (Caetano, 54 anos, PFC)
"Muito falho, é muito pouco." "Não é suficiente no meu caso. É estressante e muito." (Coralina, 50 anos, PAC2)

4.3.2.6 O SARESP segundo os professores

O SARESP é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Criado em 1996, ele é utilizado atualmente tanto na avaliação e definição de metas para o ensino, quanto no cálculo de bonificações para os professores.

Em 2014, os professores da rede estadual de ensino receberam por e-mail um folheto informativo (Figura 23), que além de comunicar sobre a avaliação, estimulava o bom desempenho dos alunos, pois através do bom rendimento os professores poderiam "ganhar até 3 salários a mais". Tendo em conta os baixos salários da profissão docente e a conexão do SARESP com o Currículo e com os Cadernos (do Professor e do Aluno), estaria o SARESP atuando como ferramenta de imposição curricular?

Escola A

Para os professores da escola A, o SARESP, além de servir como uma avaliação externa, desempenha um forte papel na aprendizagem dos alunos e possibilita a análise das habilidades desenvolvidas sem uma ênfase excessiva nos conteúdos. Através da devolutiva das questões, os professores e alunos identificam dificuldades no aprendizado e podem, a partir deste diagnóstico, propor novas ações e trabalhos.

Os professores afirmam que apesar de haver uma cobrança diferencial entre os professores, o trabalho é desenvolvido de forma conjunta, e, desta forma, o resultado reflete o trabalho de todos. Mas, conforme salientaram alguns professores, nem todos são reconhecidos quando os resultados são bons e alguns professores são culpabilizados quando os resultados são ruins.

Figura 23. Folheto informativo do SARESP edição 2014.

Fonte: Arquivo pessoal, recebido por e-mail da no-reply@educacao.sp.gov.br no dia 28 out. 2014.

Uma crítica ressaltada pelos professores entrevistados reside no fato do SARESP ter seu resultado atrelado ao bônus. De acordo com eles, essa relação acaba deturpando o empenho dos professores, que passa a parecer aos indivíduos externos como uma busca por resultados financeiros, que não existiria na realidade. Outro ponto negativo destacado foi o fato de que o SARESP avalia os alunos de uma única forma, não englobando fatores sociais e outras dimensões da formação integral do aluno.

O nível das provas também foi questionado. Segundo uma professora entrevistada, em alguns anos as provas têm níveis mais fáceis. Por esta razão, o índice da maioria das escolas subiria desacompanhado de algum trabalho especial ou avanço da aprendizagem condizentes.

Outro problema que pode ser percebido, analisando atentamente algumas falas, é que muitas vezes o aprendizado acaba tomando contornos de preparar para a avaliação. Os alunos começam a ser "treinados" para a avaliação e, nesta perspectiva, ao invés da avaliação medir o processo de ensino-aprendizado, ela se transforma em seu objetivo.

"O SARESP, depois que passa a prova, a gente faz uma devolutiva e depois trabalha as questões. Porque saem umas questões legais, então a gente aproveita bastante. Pra matemática é bem aproveitado e português eu acredito que também." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"A cobrança é automática. Português e matemática são as disciplinas que têm mais aulas, então automaticamente elas são mais cobradas. E matemática ainda mais também porque as salas têm mais dificuldades." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"Fundamental para o critério de avaliação do ensino-aprendizagem dos ciclos." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"Eu acho que o SARESP atrelado ao bônus tira a aprendizagem. Fica como se o professor só ensinasse por causa do dinheiro e não é assim." "No ensino fundamental foi excelente. Foi um reconhecimento do trabalho. Mas atrelado ao bônus o professor fica sem poder pra falar." (Angélica, 56 anos, PDA)
"Algo que demonstra se alcançou-se ou não um objetivo, não um medidor de bônus." "Todos contribuem, mas nem todos são reconhecidos." "O aluno é avaliado de uma forma só. Tem vários tipos de alunos, eu avalio eles de outra maneira." (Alessandra, 55 anos, PGA)
"De um tempo pra cá melhorou, mas falta acesso às provas. Ele é de suma importância para um trabalho bem feito!" (Anacleto, 32 anos, PMA2)
"Ensino as habilidades de forma que eles consigam resolver as questões do SARESP." "O aluno aprende. Ele responde, vê quantas acertou." "Trabalha a habilidade sem dar tanta ênfase ao conteúdo." "No ano passado baixaram o nível da prova, porque no geral mudou muito sem ter nada de especial, nenhuma explicação para a melhora de muitas escolas." "Com os problemas que tem, não era pra ter atingido" "alguma coisa foi alterada" (Aline, 52 anos, PMA3)
"É uma avaliação externa que apoia no nivelamento e dá um retrato da escola." (Amanda, 44 anos, PCoA)
"Trabalho contínuo" A professora atestou que se sente pressionada e matemática mais ainda. "é uma pressão do estado. Não por bônus, mas pelo coletivo. Se não alcançou, quem era o professor?" (Almira, 54 anos, PPA)
"Sim, prova externa. Preparamos o aluno para que eles estejam com as habilidades que são exigidas. Todas sanadas." "Nós trabalhamos para que eles consigam." (Adriana, 52 anos, PPA2)

Escola B

Na escola B, a opinião dos professores sobre o SARESP é bastante controversa. Alguns, que creem em sua utilidade, afirmam que ele deveria ser expandido para contemplar outras matérias, para que elas também sejam valorizadas. Isto é um indício do tratamento diferenciado e da valorização das disciplinas de português e matemática tanto no SARESP, quanto pelo Currículo e material de apoio do governo estadual.

As críticas recaem sobre o fato de que, na escola B, os alunos teriam mais defasagens de aprendizagem e que o desenvolvimento das aulas não percorreria de maneira ideal as Situações de Aprendizagem. De acordo com a fala dos professores, o currículo nem sempre é contemplado por inteiro, e por este motivo os alunos acabam sendo avaliados em relação a conteúdos que não tiveram.

De acordo com os professores entrevistados os alunos participam bastante, por conta da cobrança realizada pela direção. Mas a participação de alunos "descompromissados"

e que têm faltas excessivas nas provas, não permite com que eles avaliem a real aprendizagem dos seus alunos.

Somado a isso, um professor relatou ainda que não há muita relação entre o Currículo, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno e uma professora argumentou que falta uma correlação maior com o nível de ensino avaliado, em relação especificamente ao conteúdo e nível de exigência.

Assim como na escola A, a flutuação no nível das provas também foi comentada pelos professores da escola B. Segundo a fala de uma professora, de acordo com os interesses governamentais, o nível das provas variaria para camuflar os índices e dar uma falsa ideia de melhora educacional em épocas eleitorais. Esse tipo de reflexão demonstra o envolvimento político e não alienado de alguns professores.

"Útil, porém deveria incluir as outras matérias, não só português e matemática." O professor argumenta que se eles inserissem as outras matérias, elas seriam mais valorizadas. Quando questionado sobre a participação dos alunos, ele afirmou que "aqui sim, porque é cobrado bastante." (Bernardo, 26 anos, PEFB1)
"Acha uma enganação, porque os alunos fazem a prova, mas não é o que eles aprendem no dia a dia. Não porque não está no currículo, mas por que não dá." "Pelo andamento das turmas alguns conteúdos, habilidades e competências não são abordados, ou são trocados por outros. Isso compromete seus resultados nas avaliações, mesmo que eles estejam aprendendo outras coisas." (Bárbara, 28 anos, PGB)
"Avalia a aprendizagem no estado. Acho importante. É interessante, pois avalia constantemente. Precisamos saber o gigantismo da educação. Sem esses dados, como avaliar?" (Bianca, 55 anos, PDB)
"Atingimos, mas não é o suficiente ainda, todas as disciplinas e a escola toda deveriam participar." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
"O Caderno do Aluno, o conteúdo e as atividades não contemplam. É uma prova externa de muita leitura. Precisaria conversar mais, o SARESP, o Caderno do Professor e do Aluno são muito separados." "Sim, tudo bem que a base é a leitura, escrita e a parte relacionada a matemática. Mas, as vezes, o aluno poderia demonstrar melhor as habilidades em outras áreas. Por exemplo, artes." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
"É um instrumento. Talvez não seja perfeito, mas é um caminho. Talvez tenha que melhorar muita coisa." (Bruna, 42 anos, PEFB2)
"A prova é mentirosa. Não tem uma resposta para o aluno e só para o governo. Ela não condiz com a realidade. Ela não é coerente com o nível de ensino. Eles fazem provas fáceis em ano de eleição para dizer que o ensino melhorou." "seria melhor se fosse para todas as disciplinas. Observar todas as disciplinas e não só massacrar o professor de português e matemática. A leitura e escrita é importante, mas existem outras formas de avaliar essas habilidades em outras áreas." (Berenice, 30 anos, PPB)
"é uma avaliação que se baseia na aprendizagem do aluno. Mas nós acreditamos que é uma prova institucional que diz o que o aluno aprendeu ou não." "Avalia o trabalho de um ano todo." "Acreditamos que seja benéfica. Deveria ser para todos e em todas as matérias". (Betina, 45 anos, PCoB)

Escola C

Os professores entrevistados na escola C também criticaram o vínculo do SARESP com o sistema de bonificação docente. Apesar de a escola apresentar um bom rendimento, os professores citaram o fato de o sistema de metas levar a um ideal inatingível.

Outras críticas a esta avaliação externa também foram realizadas, como: a insensibilidade a outras habilidades que o aluno poderia ter desenvolvido; nem sempre os índices dela provenientes têm relação com a realidade; e a exclusão de algumas matérias.

Uma das professoras alertou para o perigo de que se todas as matérias fossem contempladas, os resultados poderiam ser olhados individualmente e não coletivamente como

são hoje em dia. Nesta perspectiva, ela acredita que a maneira como as provas são realizadas atualmente é a correta.

"Reflete bastante. Só não gosto do vínculo com o bônus, não deveria ser em cima do SARESP em si." "deveria ser para todas [matérias]. As vezes ele usa um índice, mas não é que a escola não atinge, as vezes o aluno foi bem, mas a cada ano vai subindo. É uma falha" PAC1
"A escola vai bem." Quando questionada sobre se o SARESP corresponde a realidade ela respondeu que: "sinceramente não. Trabalha o ano todo, mas chega no final o aluno não vem ou faz de qualquer jeito. Os alunos não levam a sério. É trabalhado, é falado, conscientizado. Aqui eles fazem provão, ensinando a preencher o gabarito. Daí chega no fim do ano acaba alcançando o índice. Ano passado isso foi só no fundamental" "Não tem a necessidade de todas as matérias, porque, eu falo pela nossa escola, como todo mundo se compromete... só tem português e matemática que trabalha todo mundo junto. Se for só por matéria, ficaria individual, fazendo comparação e comprometeria. Mas isso vai da gestão. Todas as matérias tem que estar comprometidas porque na hora do resultado é para todos. É ai que entra uma boa gestão." (Cecília, 46 anos, PPC)
"SARESP é bom. É na prova que avalia se realmente os alunos aprenderam." "Mais ou menos. Olha, o bom do SARESP é que ele consegue avaliar o português e matemática, nos níveis abaixo do básico e avançado. Mas não dá pra ver muito bem, porque é um terceiro que está indo embora e um sétimo ano por amostragem.. então só dá pra trabalhar bem os 9ºanos." "Acho melhor se fossem todas. A gente é um todo não dá pra ver só um pedaço." (Carolina, 49 anos, PDC)
"SARESP deveria servir para ter uma ideia, ver o nível da escola e como deveria melhorar. Hoje é bônus salarial. Eu acho que isso é palhaçada." "Acho que não precisava ser com a mesma extensão, fica raso, uma avaliação pequena." "Deveria ser uma cobrança diferenciada, mas cobrado. Aqui todos são cobrados. A gente [professores de português e matemática] é mais por fazer as notas, mas nada que não seja normal" "é uma cobrança mais na hora do índice, mas não é prolongado. É momentânea." (Carlos, 25 anos, PMC)

4.3.2.7 A função do IDESP dentro da escola

Na escola A, o IDESP tem desempenhado um forte papel no planejamento. Segundo os professores entrevistados: ele foi avaliado como positivo; tem servido de estímulo para que a escola transforme seu trabalho; e tem servido como ferramenta para ampliar o rendimento das crianças e jovens e reduzir a evasão escolar (os professores não deram maiores informações sobre essa correlação).

Mas alguns professores apontam para algumas incoerências, como fato destes índices servirem mais como estratégias de categorização das escolas, do que como reflexo real do trabalho desenvolvido. Para eles, falta uma sensibilidade maior aos problemas sociais enfrentados por cada escola e uma avaliação mais integral do aluno.

"Os índices como o IDEB e IDESP são utilizados no planejamento. Pra que nós possamos ver a evolução, estabelecer as metas.... pra manter e melhorar. Então nós trabalhamos bastante. Inclusive a nossa faixa de IDESP está bem alta." (Adalberto, 51 anos, PMA1)
"Tanto o IDESP quanto o IDEB tem um precedente fundamental: que é o fluxo do aluno multiplicado pela nota, você vai ter a meta. E se a escola não trabalhar esta evasão, ela perde muito. Porque o maior problema da escola nada mais é do que a evasão." (Agenor, 44 anos, PVDA)
"Fundamental. Trabalhamos com o IDESP." (Angélica, 56 anos, PDA)
"São mais burocráticos, interessando mais ao governo do que à escola." "Existe muita incoerência" "ranking" "não tem relação direta." "Falta conhecimento sobre os problemas sociais" (Alessandra, 55 anos, PGA)
"São índices trazidos pra gente que servem como um termômetro, mas não são tão criteriosos. Poderiam ser melhor estruturados. Poderia ser mais explicado e deveria ter mais clareza nos dados." (Anacleto, 32 anos, PMA2)
"Atingiu e passou as metas." (Aline, 52 anos, PMA3)
"São indicadores do SARESP e do Prova Brasil" "Sempre dá pra usar como avaliação processual" (Almira, 54 anos, PPA)

> "Logo no início do ano a gente socializa e estuda isso porque é um indicador para que continue o que deu certo e melhore o que não deu." (Adriana, 52 anos, PPA2)

Na escola B, a posição em relação ao IDESP é bastante controvérsia. Para alguns, ele não reflete a realidade e nem é utilizado pela escola. Para outros ele reflete, mas pelo fato de os alunos não "levarem a sério", os índices da escola são muito baixos.

Outros destaques na escola B são: a ausência de conhecimento por parte de alguns professores sobre o IDESP da escola e sobre como é calculado o índice; a exclusão de fatores sociais para o cálculo do indicador; e, novamente, as alterações dos índices em épocas eleitorais.

> "Usa muito pouco" "Reflete muito pouco o que acontece na escola." (Bernardo, 26 anos, PEFB)
> "Não são usados na escola." (Bárbara, 28 anos, PGB)
> "Corresponde, a gente está lutando. Não é fácil. Alguns alunos levam na brincadeira." (Beatriz, 54 anos, PVDB)
> "A gente não sabe nem como é feito. Não existe um canal que mostre. A gente vê muita discrepância." (Bonifácio, 33 anos, PCB)
> "Acho que é uma mentira. Uma camuflagem. No ano que quer mostrar que a educação está fraca, faz uma prova difícil. Quando quer mostrar que melhorou faz uma prova mais fácil." (Berenice, 30 anos, PPB)
> "Reflexo positivo, pois consegue dar respaldo. Ele é pautado e avaliado todos os anos. Mas ele não leva muitas coisas em consideração como, por exemplo, a localidade e a comunidade." "Eu trabalho com os alunos para conscientizar, porque se ele não vem na escola a gente perde ponto." "Reflete e não reflete. Porque tem o aluno que falta o ano todo e só vem no dia da prova." (Betina, 45 anos, PCoB)

Na escola C, os valores do IDESP são utilizados durante as práticas de planejamento e replanejamento. Os professores têm uma posição controvérsia sobre se ele corresponde ou não a realidade. Segundo alguns professores, existem locais onde tanto a equipe, quanto trabalhos desenvolvidos são de qualidade, mas mesmo assim a escola não consegue superar as metas ou recebe resultados ruins. Outros pontos criticados foram que olhando apenas os índices não é possível observar a evolução realizada pelos alunos e que dados como fluxo e desempenho são mascarados na hora da construção do índice.

Nesta escola, um ponto positivo citado por uma professora foi a utilização desses índices como forma de analisar e rever os resultados do processo de trabalho desenvolvido na escola. Segundo ela, essas análises ocorreriam nos ATPCs.

> "Temos contato com o IDESP e, em certo ponto, ele reflete a realidade. Mas existe uma falha nas porcentagens que eles calculam. A meta que eles buscam é meio falha." (Caio, 31 anos, PAC1)
> "No planejamento e replanejamento a gente tem que analisar junto com a gestão. Não tem como fugir. Ele é o resultado não a realidade." (Cecília, 46 anos, PPC)
> "Tem menor índice com ótimos professores. Tem uma escola pequena com ótimos professores, professores muito competentes. E a escola não conseguiu o aproveitamento porque não dá pra ter um parâmetro." (Carmem, 54 anos, PBC)
> "Acho que reflete sim a realidade" (Cristina, 47 anos, PIC)
> "Não porque eles avaliam muito o fluxo e a média, mas não a evolução. Se esquece da dificuldade que estão sendo superadas ou não." (Carlos, 25 anos, PMC)
> "Também não vejo esta realidade." (Caetano, 54 anos, PFC)
> "Foca português e matemática. É importante, uma forma de avaliar o aprendizado do aluno. Uma forma da escola avaliar como ela está trabalhando o aprendizado. Quando solta a prova do SARESP, dependendo da escola e do índice de reprova, dá pra rever o porquê do índice e criar estratégias para melhorar. É dentro do ATPC que são revistos estes índices." (Coralina, 50 anos, PAC2)

4.4 APROFUNDAMENTOS E CONSIDERAÇÕES

Mesmo com as mudanças de partido político na esfera nacional em relação às décadas de 80 e 90, foi possível observar o predomínio de um "hibridismo político", onde políticas de valorização do discurso meritocrático e de estímulo a participação da sociedade coexistem. A visão gerencialista (proposição de metas e avaliação dos resultados), o estímulo à meritocracia e a descentralização das formas de financiamento da educação são indícios desta constatação. Porém, nesse cenário, alguns avanços merecem ser destacados, como a criação de fundos para o financiamento da educação, a ampliação do acesso ao ensino superior e de um piso salarial para os docentes.

No Estado de São Paulo, a SEE-SP acabou apostando em políticas mais neoconservadoras. Segundo David[153] (2012), algumas reformas implantadas tomaram o sentido inverso ao da descentralização estimulada pela esfera nacional, e, com um discurso de promover a equidade na educação, têm exercido um controle mais específico sobre todas as etapas da prática pedagógica (antes da ação docente por meio da proposição do currículo e de metas, durante através do programa SPFE e da bonificação por resultados, e depois por meio do SARESP e do IDESP). Mas, deve-se atentar que essas ações não concentraram poder nas mãos da SEE-SP e sim para Fundações e Institutos, responsáveis não somente pela implementação da reforma, mas por sua idealização. Isto reforça a ideia de que essas instituições têm ganhado cada vez mais poder frente a arena política educacional – conceito de "Governança filantrópica" (OLMEDO, 2013).

Conforme discutido no tópico 2, os professores, seja pela natureza de seu trabalho ou pela própria estrutura burocrática, possuem um grau considerável de discricionariedade. Mas, as práticas governamentais e os inúmeros programas da SEE-SP têm reduzido consideravelmente este espaço. Admitindo-se que as políticas estão inseridas em um contexto e que interagem entre si, dar aos professores um material de pronto uso, quando eles não têm tempo para planejar, é mais do que oferecer uma sugestão, é dar uma cartilha a ser seguida.

Nas reformas educacionais paulistas instituídas de 2007 a 2015, que deram origem aos Cadernos e ao Programa de Ensino Integral observam-se algumas características peculiares, como, por exemplo, a união da experiência ao aprendizado através da proposição de mais experiências a serem realizadas em sala e da priorização da individualidade nas sugestões de atividades a serem desenvolvidas (interação entre o aluno e o objeto do conhecimento).

---

[153] Célia Maria David é mestre em História pela UNESP e doutora em Artes pela USP. Ela trabalha como professora livre-docente na UNESP de Franca e realizou estudos sobre a implementação do material do programa SPFE em 2012.

Foi possível observar também que:

- A maioria dos professores se considera um mediador entre o conhecimento e os alunos, mas, por falta de recursos, muitas vezes acabam se limitando a práticas tradicionais (exposições de conteúdo). Os professores que experimentam práticas mais diversificadas, acabam por utilizar recursos próprios e comprometem o tempo com a família ou de descanso com trabalhos escolares;
- Os planos escolares, com exceção da escola do PEI, foram constatados como ferramentas de organização e controle, e não de aprendizagem e desenvolvimento do professor perante sua própria prática;
- E, em relação especificamente à autonomia docente predominante nas escolas analisadas foi constatado uma liberdade na escolha de métodos e não na participação ativa e comprometida com a emancipação (autonomia no sentido emancipatório).

Outro fator que deve ser destacado é que o programa SPFE e o próprio currículo estadual oficial foram criados sem uma participação real dos professores da rede. Separando o pensamento da ação, a SEE-SP impôs o seu currículo através de um material de "apoio" (Cadernos), criado com a intencionalidade de padronizar o trabalho dos docentes da rede.

A implantação dos Cadernos pode ter reflexos profundos sobre a autonomia docente, pois quando se interpreta a ordem das Situações de Aprendizagem como um "*continuum experiencial*", elas podem tomar o peso de um único caminho a ser percorrido para que os alunos possam desenvolver as habilidades e competências previamente selecionadas (seja através dos métodos citados no material ou através de outros métodos escolhidos pelo profissional – autonomia técnica). A quebra desta sequência ideal ou a não realização de uma dessas etapas poderia representar uma fissura que comprometeria o desenvolvimento, e, desta forma, inviabilizaria a aprendizagem. Quando se analisa sob esta óptica, o material oferecido pelo SPFE deixaria uma limitada margem para o exercício da profissão docente, tornando-os meros aplicadores da proposta.

O discurso que sustenta o Currículo Oficial do Estado de São Paulo é baseado no pensamento meritocrático, para o qual o sucesso do indivíduo dependeria de seu próprio esforço. Ou seja, o material propõe que se todos os alunos tivessem acesso aos mesmos conhecimentos, dependeria apenas de seu esforço pessoal a obtenção de melhorias na qualidade de vida. Contudo, analisando o currículo enquanto imposição da cultura e exercício do poder do Estado, quando o Estado determina sozinho o que deve ser ensinado nas escolas, os critérios de avaliação, as metas e o processo (material do SPFE), ele vai na contramão do processo de gestão democrática e de descentralização da educação. Passando a determinar qual

conhecimento é importante, o Estado especificaria qual cultura deve ser valorizada e qual deve ser excluída. Além disso, ele acabaria por desqualificar e alienar seus profissionais da educação ao desvinculá-los completamente do poder de decisão.

> (...) ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca capacidade dos profissionais de escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. (GIROUX, 1997, p. 157)
> (...) proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158)

Neste sentido, vários trabalhos têm sido publicados, em anais de congressos e revistas especializadas, sobre o uso do material oferecido pela SEE-SP. Apesar de, na maioria dos casos, esses trabalhos analisarem o uso do material especificamente relacionado a uma disciplina (Geografia, História, Matemática, Educação física, entre outras), eles citam que o uso dos Cadernos tem comprometido a autonomia dos professores.

Um exemplo é o trabalho de Célia M. David publicado em 2012 na Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Nesse trabalho a autora analisa a implantação da proposta curricular estadual paulista na disciplina de História no município de Franca, concluindo que o fato de o Caderno do Professor possuir descrições detalhadas de como o docente deve proceder desde a etapa de sondagem até a recuperação de aprendizagem e o fato de os conteúdos estarem divididos pelo número de aulas, limitam as mudanças que o professor pode realizar "sem comprometer" a proposta da SEE-SP. Dessa forma, a autora apresenta a conjuntura paulista como uma estrutura administrativa centralizada, burocrática e tecnicista, pois os professores, sob o lema do "direito a aprender", possuiriam uma "autonomia regulada" através do uso de um material imposto de cima para baixo. Ainda segundo a autora, esse uso "inconteste" seria fruto de um acomodamento do professor a uma política de "prêmio e castigo", onde os professores se renderiam aos bônus atrativos.

Contudo, observamos nesta pesquisa que, na maioria dos casos, os professores não fazem um uso totalmente acrítico do material. Apesar do amplo uso dos Cadernos, eles elaboram julgamentos sobre o conteúdo do material e realizam adaptações, ultrapassando a liberdade de escolha técnica e, em alguns casos, chegando a desenvolver suas práticas criticamente, ainda que de forma isolada. Foi constatado então, que os professores entrevistados constroem suas práticas em cima do currículo questionando suas metodologias e até conteúdos, mas, no entanto, sem realizar contestações coletivas de suas raízes.

Infelizmente este nível superficial de reflexão não tem se mostrado suficiente, nem para melhorar a qualidade do ensino, quiçá do trabalho docente. Materiais didáticos, como os

propostos pelo programa SPFE, acabam controlando as decisões dos docentes e prejudicando o exercício do julgamento lógico. Conhecidos como "materiais didáticos à prova de professor", eles têm sido amplamente criticados por muitos autores. De acordo com Henry A. Giroux[154] (1997, p.35),

> (...) [materiais didáticos à prova de professor] Estes materiais promovem uma incapacitação dos professores ao separar concepção de execução e ao reduzir o papel que os professores desempenham na real criação e ensino destes materiais. (...) Assim, os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando preceitos do programa curricular.

Esta conjuntura também acaba por influenciar no sentido que os índices educacionais e avaliações em larga escala, como o SARESP, têm dentro da unidade escolar. Eles estipulam metas que levam ao questionamento do que foi feito na unidade e não das próprias metas. Se muitos professores não conhecem como os índices são calculados, ou admitem que há pouca correspondência entre os resultados e o trabalho realizado, qual é o significado de se utilizar estes índices? Seriam mais uma forma de discriminar as escolas, de criar atritos entre os professores que receberam e os que não receberam bônus (sendo que ambos possuem salários baixos), ou de culpabilizar os implementadores do currículo?

Foi observado também que não seria o bônus que teria influenciado na ação e adesão dos professores ao material, sendo este sistema até bastante criticado por eles. Esta pesquisa constatou que o principal fator que tem comprometido a reflexão, o planejamento e o desenvolvimento profissional dos docentes tem sido as condições estruturais de trabalho (baixos salários, falta de tempo remunerado de trabalho individual e coletivo de planejamento e reflexão, sobrecarga de trabalho, entre outros) e não a política de bonificação salarial em si.

De acordo com Henry A. Giroux (1997, p. 29), "As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais". Ao se considerar este autor, os professores só poderiam exercer sua autonomia no sentido emancipatório, se melhores condições salariais e de trabalho fossem garantidas.

Apesar da falta de estímulo ao trabalho coletivo e de tempo para a reflexão sistematizada, os professores apresentam posicionamentos críticos à respeito da estrutura de funcionamento da rede, da estruturação por categorias, da má gestão das verbas referentes a educação e da falta de recursos. Mas essas falas foram acompanhadas de um descrédito na função do Sindicato (APEOESP) e na desarticulação dos docentes para a mudança deste cenário.

---

[154] Henry A. Giroux é um professor e pesquisador universitário na área de Educação, desenvolvendo pesquisas sobre teoria do currículo e pedagogia critica nos Estados Unidos.

O que se deve ter em mente é que estas falas não estão desconectadas de seu contexto. No Brasil, nota-se uma ausência de uma cultura de participação, que é fruto tanto de seu passado colonial e de submissão a políticas e interesses internacionais, quanto dos longos períodos ditatoriais pelos quais passou. A busca por participação política é algo relativamente recente (processos de redemocratização em 1940 e 1980) e a forma de participação é algo que também deve ser questionado.

O modelo de gestão flexível, importada do setor empresarial para a área educacional, tem afetado o sentido da participação. Participar da construção de uma proposta apenas enviando "práticas exitosas" pela internet, e esperar que, em menos de 2 meses, elas sejam analisadas e inseridas em um material, além de fora da realidade, não condiz com uma concepção ativa de participação. Nesse modelo é comum que os funcionários, ditos "colaboradores" enviem suas sugestões de forma individual ou coletiva, mas que muitas vezes só servem como forma de incrementar a produção e não como mecanismo de defesa dos interesses dos trabalhadores (BERNARDO, 2009).

Resquícios desta gestão flexível têm sido observados no ambiente escolar. No transcorrer das entrevistas dos professores, foi observado que muitos consideram responder a questionários, enviar sugestões à SEE-SP ou estar presente fisicamente em um ATPC ou planejamento como forma de participação. Entretanto, essas formas de participação não garantem que as reivindicações da categoria sejam contempladas e que uma proposta democrática possa ser construída.

É obvio que um modelo empresarial não pode ser simplesmente transposto para a área pedagógica, pelas inúmeras peculiaridades do trabalho docente citadas no capitulo 2, mas as marcas são visíveis. E o PEI, que aparentemente tem condições de trabalho mais favoráveis ao trabalho docente (melhores estruturas físicas e trabalhistas), parece ser a mais marcada pela tal "gerência flexível".

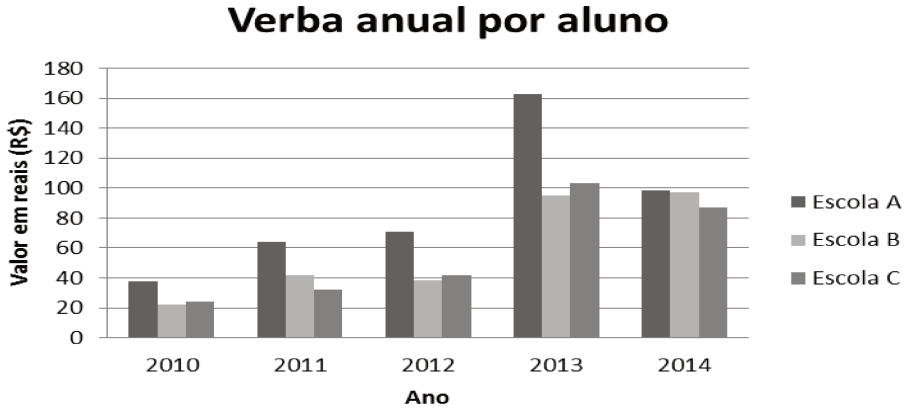
Conforme foi observado na estrutura do currículo do PEI, a noção fabril de tempo não é superada. Embora haja um discurso de formação integral e de estímulos a práticas diferenciadas, a presença de disciplinas específicas para o desenvolvimento de determinadas competências como, Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, e a rígida estrutura de horários demonstram que falta uma visão interdisciplinar e que os tempos para cada atividade continuam sendo controlados.

Contrariando a perspectiva de classes heterogêneas presentes na perspectiva da Escola Nova, o PEI possui, logo no começo do ano, o processo de nivelamento. No qual os alunos com maior defasagem são agrupados para receberem um tratamento diferencial. O que

se questiona aqui, não é a maior assistência dada a esses alunos, mas o fato de eles serem segregados por suas habilidades já desenvolvidas, sendo que turmas heterogêneas poderiam favorecer a flexibilidade e cooperação entre os alunos, na qual um poderia auxiliar melhor o trabalho do outro.

Apesar deste cenário um tanto desanimador da educação, o que se observou no contato com os professores, é que mesmo depois de horas de trabalho, de passar por situações degradantes, de usar do próprio salário para dar uma aula "de qualidade", os docentes continuam se articulando e construindo atividades com a finalidade de promover o aprendizado e desenvolvimento de seus alunos. Muitos deles, a pouco tempo para se aposentar, continuam inventando projetos, desenvolvendo aulas e atendendo seus alunos da melhor forma que podem. Durante as entrevistas foram encontrados, nas três escolas, profissionais motivados, que acreditam em sua profissão e que demonstram ter uma boa formação e bagagem teórica, mas que muitas vezes estão isolados em seus problemas profissionais. Não pela falta de apoio da coordenação, mas porque são tantos problemas sociais que repercutem dentro dos muros das escolas, que sozinhos eles nunca conseguirão enfrentar e solucionar os desafios diários presentes dentro das salas de aulas. Falta a coletividade. Falta o agir em conjunto. Faltam políticas de incentivo e recursos estruturais e financeiros. A relação entre a verba recebida pela APM e o número de alunos da UE pode ser analisado na Figura 24 a seguir.

Figura 24. Gráfico da evolução da verba anual por aluno recebida pelas instituições de ensino analisadas.



Fonte: Gráfico construído pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo Portal da Transparência da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/Home.aspx> Acesso em 27 mai. 2016.

Pelo montante de verba que foi destinado à FCAV para a construção dos Cadernos e pela falta de recursos pelo qual passam as escolas, não seria mais interessante, mais econômico e até mais viável, que estes recursos fossem destinados diretamente às escolas? Que, por exemplo, as máquinas copiadoras fossem patrimônio e não fruto de aluguéis, passíveis de

terem seus contratos extintos, e deixando mais uma vez seus professores desamparados? Como de fato ocorreu no início de 2016. Será que com recursos disponíveis, os professores não poderiam ter a oportunidade de criar, eles mesmos, seus próprios materiais didáticos atualizados, contextualizados e articulados? Processo este que poderia muito ser enriquecido, não só com a assessoria de especialistas da SEE-SP, mas com socializações reais de experiências, dentro e fora das DEs.

Isso não é uma ideia fora da realidade. Com os avanços dos sistemas de comunicação, esses encontros não representariam custos a mais. Mas para tal é preciso tempo! Tempo que esses profissionais não têm disponível, nem para o simples preparo das aulas. Essa necessidade é latente na fala dos próprios profissionais da rede, que recebem um apoio técnico sem verbas, quase como se fossem chamados de "incompetentes" ou "incapazes". Como nas escolas prioritárias, onde sem verba nenhuma a mais, em escolas sucateadas, os profissionais têm que fazer projetos diferenciados para "recuperar" determinada comunidade socialmente excluída.

O que se quer destacar aqui, é que a escola tem sim seu poder de transformar a realidade, mas que é uma falácia acreditar que ela, exclusiva e isoladamente, vai sanar todos os males da sociedade. Um trabalho de qualidade demanda recursos, demanda uma participação efetiva dos profissionais que estão todos os dias nas mais de 5.000 escolas da rede estadual travando batalhas individuais, que por sua natureza solitária estão fadadas ao fracasso.

É preciso que todos, independentemente da categoria, sejam valorizados. Que deixem de existir essas fissuras entre profissionais, que no final das contas fazem as mesmas atividades, sofrem com os mesmos desafios, e lutam por um ensino de maior qualidade!

> Como intelectuais transformadores, os educadores podem servir para revelar e desenterrar aquelas formas de conhecimento histórico e subjulgado que apontam para experiências de sofrimento, conflito e luta coletiva (GIROUX, 1997, p. 257)

Quando neste texto nos referimos à necessidade de que os professores reflitam sobre sua própria prática, e para isso retomem seus planos de ensino e propostas pedagógicas, não objetivamos que eles aprimorem suas aulas com o objetivo de melhorar os índices educacionais, mas como forma de buscar as raízes estruturais dos problemas por eles enfrentados diariamente, para que possam tratá-los e efetivamente transformar a realidade educacional. Trata-se de uma tarefa coletiva, não só entre professores de uma disciplina, ou de uma área do conhecimento, de uma categoria, ou escola, mas do debate de uma classe profissional.

Se existe realmente a necessidade dos professores da rede de se organizarem a partir de um currículo mínimo comum, que eles tenham oportunidade de construí-lo através de um

debate da cultura e necessidades de seus alunos com e para a comunidade. A introdução de reformas políticas *top down*, que alienam e transformam os profissionais da educação em meros técnicos ou reprodutores de materiais "à prova de professor", não tem se mostrado um caminho condizente com o discurso de promoção de equidade e de valorização profissional promovido pela SEE-SP.

5 CONSIDERAÇÕES, ANÁLISES E PROPOSIÇÕES

Pesquisar sobre a maior rede de ensino público estadual do Brasil é imprescindível para que se possa problematizar e debater os principais desafios da educação pública no século XXI. São Paulo, apesar de ser um dos estados mais ricos da federação, ainda está distante de ofertar um sistema de ensino público que vença as desigualdades educacionais que assolam a população paulista.

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo primordial problematizar as relações entre a autonomia docente no processo de planejamento e as políticas públicas educacionais, em destaque o Programa São Paulo faz Escola. Tendo isso em vista, o objetivo deste capítulo final é sintetizar as análises construídas no decorrer desta pesquisa e indagar algumas considerações e proposições sobre os principais temas levantados.

Este estudo de caso foi fundamentado em alguns pressupostos teóricos, que foram analisados no capítulo 1, tais como:

- A grande importância do processo de planejamento docente, não somente para a promoção de reflexões sobre as diferentes práticas pedagógicas e as concepções que as regem, mas sobretudo para a promoção de transformações sobre todo o sistema educacional com o objetivo viabilizar a aprendizagem para todos os educandos;
- A necessidade de se promover a reflexão sobre todo o processo de planejamento objetivando o desenvolvimento do raciocínio experimental dos profissionais da educação e de sua categoria;
- A urgência em se garantir a participação conflitual dos professores, não como meros implementadores, mas na construção, elaboração, avaliação e tomada de decisões sobre as políticas públicas educacionais que regem o funcionamento não somente interno das escolas mas principalmente do sistema educacional como um todo;
- O fato de que por maior que seja a separação entre os planejadores e os "executores" das políticas públicas (implementadores), na área educacional não é possível uma alienação total do processo de trabalho justamente por conta das características humanas e complexas de suas atividades (elevado grau de discricionariedade dos professores – alto "protagonismo"). Contudo, o trabalho docente e o exercício de sua discricionariedade podem sofrer grandes restrições, ainda mais quando as decisões sobre o trabalho docente são expropriadas dos professores, como, por exemplo, por meio da introdução de políticas *top down* e da fragmentação da profissão docente em categorias;

- E o fato de a autonomia docente possuir um sentido emancipatório, que por não se tratar de um elemento isolado, só pode ser promovida por meio do diálogo entre os pares e da inclusão dos docentes no processo de tomada de decisões.

Partindo desses pressupostos, para viabilizar a análise do caso foi imprescindível contextualizá-lo (Capítulo 2). Nesse processo, buscando evidenciar as mudanças e padrões das políticas públicas educacionais desde o início da redemocraticação brasileira em 1979 até 2006 (ano anterior a implementação da reforma educacional da rede paulista pelo SPFE) destacou-se:

- O forte e crescente discurso de descentralização, tanto nas políticas nacionais, quanto paulistas;
- O estímulo crescente à flexibilização dos currículos. Isso fez com que surgisse uma grande variedade de escolas na rede, e que parcelas da população fossem delegadas a currículos e estruturas físicas diferenciadas;
- O crescimento e fortalecimento do movimento sindical da APEOESP depois da Ditadura Militar, que sofreu forte retaliação por parte de alguns governos paulistas;
- O surgimento e expansão da proposta de aumentar o tempo dos alunos dentro das escolas, principalmente em bairros de situação econômica mais desfavorecida;
- O crescente fortalecimento do discurso de maior autonomia administrativa e pedagógica como forma de melhorar a qualidade da educação;
- A inclusão do horário de planejamento e de estudos na jornada dos professores, apesar de o estímulo à participação docente ter se limitado ao interior do ambiente escolar;
- O processo de municipalização dos anos iniciais do EF;
- O encerramento de programas educacionais sem avaliação no decorrer das trocas de governo;
- A forte influência do pensamento neoliberal e da "nova Terceira Via" no estímulo à formação de parcerias e convênios para a promoção de melhorias educacionais;
- O crescente discurso de coresponsabilização da sociedade pela educação;
- A promoção de sistemas de gratificação em detrimento de políticas de reajuste salarial;
- E a introdução do pensamento mercadológico e de um discurso gerencialista no ambiente educacional, no qual o Estado se preocupa com o estabelecimento de metas e objetivos em detrimento do controle sobre o processo de ensino.

Analisando mais atentamente o período de criação e implementação do Programa São Paulo faz Escola (2007 – 2015), o capítulo 3 evidenciou, em relação às políticas educacionais, que no Brasil houve o predomínio do pensamento meritocrático na educação e a abertura da área educacional tanto para o terceiro setor, quanto para as empresas privadas.

Outros elementos de destaque nas políticas educacionais nacionais foram o estímulo a participação dos pais e da comunidade na promoção de melhorias educacionais, a promoção do planejamento estratégico e da autonomia pedagógica, administrativa e financeiras das unidades escolares, e a transferência de responsabilidade do Estado para outros setores no provimento da educação.

Já no estado de São Paulo, evidencia-se um forte discurso de contenção de despesas acompanhado do estímulo ao estabelecimento de parcerias entre o público e o privado. A criação de um regime especial de previdência para os docentes, que ocorreu nesse período, também afetou o trabalho docente, pois resultou em uma fragmentação da categoria profissional.

A implementação de um currículo básico sem uma condizente participação significativa dos docentes, além de denunciar um cenário de práticas autoritárias na SEE-SP, também aponta para a ocorrência de uma "governança filantrópica" (na qual fundações desempenham importante papel no processo político). A homogeneização curricular promovida, apoiada no discurso de promoção de equidade, oculta o pensamento meritocrático, no qual só porque uma criança teria acesso ao conhecimento, ela poderia melhorar suas condições de vida apoiada no seu próprio esforço.

Entretanto, os próprios resultados da implementação do Currículo base não tem apontado a promoção da equidade no ensino. De acordo com o IDEB, as escolas A (PEI) e C (Alto IDESP) melhoraram seus índices nos últimos anos, mas a escola B (Vulnerável) se manteve com baixos índices educacionais. Isso tem aumentado o abismo dentro das escolas que ofertam o ensino público no estado de São Paulo. Essa diferença entre as escolas pode ser melhor analisada a partir da comparação entre os três modelos de escola.

Na **escola A (PEI)**, pelo fato de os professores serem pré-selecionados, observa-se um perfil distinto de profissionais. Esses professores contam com melhores condições de trabalho, tanto em relação aos recursos físicos e humanos da unidade escolar, como também em relação ao salário e tempo disponível para o planejamento e socialização entre os pares. Entretanto, o Horário de Estudos parece estar contribuindo mais com a realização de adaptações no Currículo e Cadernos do programa SPFE.

A instalação do programa em uma unidade que já possuía uma infraestrutura adequada não contribuiu para melhorias na rede física estadual paulista em geral. Um ponto que merece destaque no programa é o fato da avaliação por desempenho gerar um ambiente de instabilidade, que mantem o cenário de acúmulo de cargos e gera um conformismo frente às normas do programa. Concomitantemente, as substituições compulsórias impulsionam a lógica toyotista de monitoramento entre os pares dentro da instituição escolar.

Durante as entrevista destacou-se o papel dos professores na formação do aluno, e o planejamento enquanto uma função dos educadores. Em muitas falas, o professor apareceu como um mediador do conhecimento, para o qual a habilidade de pesquisar e planejar seriam imprescindíveis para o exercício da profissão.

Ainda de acordo com os docentes, suas práticas envolvem o uso de diversas estratégias e recursos didáticos. Entretanto, o foco das reflexões tem se limitado às aulas, em detrimento do programa e da própria estrutura da rede de ensino.

Os planos construídos na unidade A são muito diversificados e são, em sua maioria, construídos coletivamente. Dentre estes documentos destaca-se o Programa de Ação, que tem permitido uma reflexão temporal do processo de planejamento desenvolvido na unidade. Outro ponto que merece destaque é o fato de na escola A os planos serem disponibilizados aos alunos, diferentemente do que ocorre nas demais escolas da rede, e o alto uso de índices educacionais durante o processo de planejamento.

Os dias de Planejamento e Replanejamento foram citados pelos professores entrevistados com maior destaque na escola A. Já em relação ao Dia D, os professores concordam com sua importância, acreditam que ele deveria ocorrer mais vezes, e afirmam que ele acaba ocorrendo por meio dos eventos de culminância. As reuniões de ATPC são divididas em dois grupos nesta unidade: ATPCG e ATPCA, o que tem estimulado a replicação de práticas exitosas e a socialização.

O SARESP, segundo a fala dos docentes, apresenta um importante papel na aprendizagem dos alunos, já que tem atuado como uma ferramenta de avaliação do ensino e redirecionamento da prática educativa. Contudo, ficou evidente na fala de alguns professores a realização de um direcionamento da aprendizagem pela avaliação, como se o aluno aprendesse porque vai ser avaliado. Outro agravante seria a culpabilização dos docentes pelos resultados da avaliação.

Já em relação à **escola B**, constatou-se que as escolas vulneráveis são reflexos das desigualdades sociais que assolam a população e que invadem o ambiente escolar. Contudo, mesmo com poucos recursos, os professores realizam socializações informais e utilizam seus

próprios rendimentos para a obtenção de materiais e para a promoção de algumas práticas diferenciadas.

O atendimento da DE à esta unidade se limita ao apoio técnico, o que, de acordo com os índices educacionais, não tem sido suficiente no combate às desigualdades educacionais. Nas falas dos professores da unidade emergiu a visão dos professores tanto como transmissores, quanto como mediadores do conhecimento. O papel dos docentes na formação e no desenvolvimento dos valores dos educandos também recebeu destaque.

O desenvolvimento do Currículo e uso dos Cadernos apareceram na fala de muitos professores entrevistados como uma obrigatoriedade. Mas o que se pode observar é que isso não tem determinado um uso passivo do material, já que os educadores argumentaram que os professores devem conhecer muito bem o currículo e deter habilidades de planejamento com o objetivo de buscar formas de motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Isso demonstra que estes profissionais têm buscado promover práticas de ensino contextualizadas e mais significativas para seus educandos.

Um elemento negativo apontado foi a ausência de recursos, que tem limitado os professores ao exercício de práticas tradicionais e ao uso do material do Programa SPFE. Os planos construídos na unidade B são em sua maioria individualizados, refletindo o trabalho celular (isolado) dos docentes. Esses documentos acabam por representar um instrumento de controle da gestão sobre as atividades de cada docente.

O fato de nem todos os professores fazerem as reuniões pedagógicas na unidade tem comprometido a qualidade do processo de planejamento. Muitas vezes, os professores acabam não construindo uma identidade com a unidade e nem tendo conhecimento sobre o que de fato ocorre nela. Durante a fala dos professores ficou evidente que na DE analisada os planos anuais foram substituídos pelo Currículo oficial, o que evidencia uma alienação da prática. No entanto, a observação da rotina de trabalho destes profissionais, possibilitou a constatação de que as “socializações informais” tem possibilitado o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre os professores da unidade.

Alguns professores entrevistados criticaram os dias de Planejamento e Replanejamento pela falta de conexão entre a teoria e a prática. Outros citaram sua importância, ressaltando a importância para a organização das atividades da unidade. Contudo, como o evento ocorre concomitantemente em todas as unidades, muitos professores ficam impossibilitados de participar do processo de planejamento em todas as unidades nas quais atuam.

Em relação ao Dia D foi relatado como positivo o uso dos dados do SARESP para a discussão com os alunos e como negativo o fato da comunidade escolar não apresentar uma participação significativa. Como a pauta dos ATPCs parte primeiramente da DE, muitos professores consideram as reuniões desnecessárias. E muitos citaram o fato dos ATPLs serem insuficientes para a prática de planejamento.

O SARESP foi criticado, pois em muitos casos os alunos da unidade acabam sendo avaliados em habilidades que não tiveram a oportunidade de desenvolver. Segundo os professores esta defasagem se dá pois as características especificas da unidade escolar e de seus alunos não permitem o desenvolvimento de todo o currículo.

Já na **escola C**, os professores apresentam em média mais anos de experiência que nas demais unidades. E de acordo com as falas a postura da gestão é um diferencial. Os professores da unidade também demonstraram a visão do professor tanto enquanto transmissor, como também como mediador do conhecimento. A preocupação com a formação integral dos alunos também foi citada.

A necessidade de conhecimento prévio sobre a realidade dos alunos para a promoção de aulas de qualidade apareceram nas falas de alguns professores. E foi citado o uso do Currículo e do material do SPFE para o planejamento e estruturação das aulas. Uma das professoras entrevistas relatou o uso dos planos construídos como um instrumento de reflexão sobre a prática, contudo o exemplo dado se limitava mais a escolha da sequência didática do que alguma reflexão mais aprofundada sobre as bases do processo educativo em si.

De acordo com as falas dos entrevistados ficou evidente o forte uso do currículo e do material do SPFE na construção dos planos escolares. A cobrança do conteúdo destes materiais nas Avaliação de Aprendizagem em Processo tem contribuído ainda mais para a adesão ao programa SPFE.

Assim como na escola de baixo IDESP, os professores que completam jornada na unidade também não constroem uma identidade com a unidade e acabam por não participar adequadamente das atividades coletivas como reuniões e dias de planejamento.

A divisão em categorias também apareceu como um elemento que tem obstruído o desenvolvimento da profissão docente e do trabalho coletivo na unidade. Nas falas dos entrevistados emergiu a visão do processo de planejamento como uma atividade de adaptação do currículo a realidade local.

A maioria dos professores citou a importância dos dias de Planejamento e Replanejamento. Contudo, por conta do processo de atribuição, alguns docentes de outras categorias não conseguem participar deste momento pedagógico. O dia D foi criticado por não

haver tempo suficiente para a discussão das propostas e avaliam os ATPCs como positivos, apesar da falta de espaço para a socialização entre os pares.

Alguns professores criticaram também a vinculação do SARESP com o sistema de bonificação por resultados, pois alegam que isso tem depreciado a forma como a população e os alunos veem o trabalho docente e pelo fato de levar a um ideal inatingível.

A partir do contraste dos marcos teóricos com o caso analisado foi possível constatar que, com exceção da escola PEI, falta a promoção do raciocínio experimental no processo de planejamento docente. Os professores não apresentam tempo, hábito e recursos suficientes para rever o processo de planejamento e refletir sobre ele.

De uma maneira geral, quando se contrasta o cenário de cada uma das escolas analisadas com o cenário educacional como um todo, o que se observa é o desenvolvimento do processo de planejamento docente desatrelado de sua dimensão política, ou seja, de sua capacidade de levar a transformação do sistema educacional. Mesmo na escola PEI, onde ocorrem as chamadas avaliações 360, não se problematiza o Programa de Ensino Integral em si, mas as ações que são construídas a partir dele, ou seja, o trabalho dos docentes.

A perspectiva que orienta grande parte do planejamento educacional paulista, no caso analisado, é a normativa, já que em muitas ocasiões se privilegia o estabelecimento das normas, ao invés de se privilegiar o diálogo e as características de cada local. Contudo, dentro da escola PEI foi constatado que o planejamento tem se aproximado mais do modelo de planejamento estratégico situacional, apesar dos alunos não exercerem uma participação conflitual no processo de planejamento docente.

O que se constatou também foi que a visão conservadora, na qual o planejamento atua como elemento de manutenção da ordem vigente, tem se mantido presente no discurso político. Com isso, a abertura para criatividade na realização de adaptações por parte dos professores tem reforçado a visão do planejamento na linha da Aprendizagem Social, onde a *práxis* leva ao aprimoramento da realidade.

O que se propõe neste trabalho é o exercício do PD na perspectiva progressista de Mobilização Social, na qual o debate coletivo entre professores e a comunidade teriam o potencial de transformar todo o sistema de ensino em busca de uma maior justiça social.

Apesar da discricionariedade docente existir, ela não tem se mostrado suficiente para promover a autonomia em seu sentido emancipatório. O que se percebeu no contexto analisado é o predomínio do planejamento autoritário frente ao dialógico no ambiente educacional. Quando há espaço para o diálogo, ele acaba muitas vezes por se limitar a questões restritas e isoladas dentro da unidade escolar, ou em uma dada área do conhecimento.

Outro destaque pertinente é que os governos paulistas têm delegado as responsabilidades sobre a educação pública estadual à Fundações e Institutos. Isso pode ser exemplificado pelo processo de construção do próprio currículo Oficial e do material de apoio fornecido pelo Programa São Paulo faz Escola.

Esse processo de delegação de funções pode ser analisado como um dos elementos do processo de desresponsabilização do Estado com a educação pública. O que, historicamente, já é um padrão no Brasil, e tem sido importado de países como EUA e Inglaterra, com influência e recursos de agências de fomento e órgãos internacionais, como BM, OCDE e UNESCO.

Observou-se também que essa "governança filantrópica" tem contaminado as ações ditas "democráticas" da SEE-SP, fazendo com que durante as "consultas públicas" predomine a participação funcional dos docentes em detrimento da participação administrativa ou conflitual[155].

Soma-se a isso o fato de que quase não há espaço para a socialização entre os professores, o que tem prejudicado não somente o exercício da profissão, mas o fortalecimento da categoria para a reivindicação de melhorias e na busca pelas raízes dos problemas e por suas possíveis soluções. O que se constata então é que não há estímulo a autonomia em seu sentido emancipatório, pois o trabalho dos professores acaba, muitas vezes, sendo isolado e individualizado. Mesmo com a socialização que ocorre nos horários de estudos da escola PEI, as discussões tem se mostrado ainda muito superficiais para que promovam uma real alteração do cenário educacional como um todo.

Com isso identifica-se que são as condições estruturais da rede pública paulista (a divisão em categorias, a falta de recursos, a sobrecarga de trabalho docente, e a falta de espaço para a socialização) que têm comprometido o processo de planejamento, o desenvolvimento da profissão docente e o exercício da autonomia docente no sentido emancipatório. As condições estruturais não têm permitido aos professores a construção de uma identidade com suas unidades de ensino, e a promoção da liberdade de escolha de métodos e para a criação de adaptações tem mascarado práticas autoritárias da SEE-SP (imposição curricular), desarticulado a categoria docente e desresponsabilizado o Estado do combate às desigualdades educacionais e sociais. Neste sentido, o uso da criatividade docente e de sua articulação teria a

[155] Um exemplo disso, foi o evento de discussão sobre gestão democrática ocorrido no dia 20 de agosto de 2016, no qual somente dois professores por escola estadual do município de Votorantim foram convocados para discutir os ambientes de gestão democrática (grêmio, conselho de escola e APM). Esta pequena amostra de professores representou na ocasião, não somente os professores de todas as escolas dos sete municípios atendidos pela DE de Votorantim, como também representaram mais sete DEs, que não tiveram professores convocados. Dentro de cada unidade escolar, os professores foram escolhidos pelos diretores, o que limitaria ainda mais a representatividade.

função de responsabilizar os professores pelos resultados obtidos, e, não buscado a problematização e busca de soluções coletivas entre os diversos membros da comunidade escolar e, em especial, dos professores.

A presença de diferentes modelos de escola na rede pública estadual tem sido um agravante nas desigualdades educacionais. A rotulagem das escolas, e o público e recursos diferenciais em cada unidade, tem destinado uma oferta de ensino público diferente à cada estratos da população paulista. O que se critica aqui, não é a diversidade, mas o fato de se relegar às comunidades mais carentes um ensino de menor qualidade (tanto em estrutura física disponível, como também em práticas pedagógicas menos diversificadas). O que se sugere neste quesito é a ação de políticas públicas redistributivas que realizem uma discriminação positiva, conferindo mais recursos (não somente técnicos, mas principalmente financeiros) às unidades que atuam com realidades mais complexas e alunos em maior situação de vulnerabilidade, como a escola B.

Neste ponto também se questiona a validade dos índices para classificar se o ensino de uma unidade é de qualidade ou não. O fato de uma escola ter um baixo IDEB, ocasionado por baixos resultados no SARESP, pode até demonstrar que os conteúdos selecionados pelo currículo não foram desenvolvidos pelos alunos, mas não indica se outras questões mais relevantes para aquela comunidade foram abordadas e sanadas. Tratar de conflitos e outras questões extracurriculares (politização da cultura e da realidade vivida), em nossa concepção, é mais importante do que vencer um conteúdo programático baseado em habilidades e competências (novo modelo curricular que responde a uma nova necessidade do mercado – gerência flexível). Talvez seja o momento de pensarmos novas formas de avaliar se a educação pode formar para o exercício da cidadania e do posicionamento político frente aos problemas sociais, ao invés de continuar priorizando a formação para o mercado de trabalho.

Muito além de formar para o mercado de trabalho, a escola é uma das principais instituições de socialização secundária, na qual são construídos e propagados valores, conhecimentos e traços culturais. Através dos currículos explícitos e implícitos (ocultos), a sociedade tem propagado sua cultura dominante por meio de uma "tradição seletiva" dos currículos escolares, que exclui outras formas de cultura ao atuar com um discurso neutro e despolitizado (APPLE, 1989; APPLE, 2006). O que se defende neste trabalho é que, as escolas não são apenas instituições de reprodução social, mas que são instituições com o potencial de realizar a democratização do conhecimento, a politização da cultura vivida e o fomento da ação política. E, neste sentido, se considera imprescindível a construção coletiva do currículo e não

a imposição massiva de decisões centralizadas, e da crença que a mera distribuição de conhecimentos ou treinos de habilidades e competências tornarão por si só a sociedade justa.

A rede de ensino público paulista é desigual e carente de qualidade, pois no processo de rápida expansão as populações mais carentes foram relegadas à estruturas e currículos oficiais sucateados. O que era necessário, portanto, não era a "imposição" de um currículo mínimo, mas que todas as escolas estivessem minimamente preparadas e equipadas para receber e ofertar um ambiente digno de ensino-aprendizagem para todos. Neste ponto, a aquisição de um currículo oficial básico como uma forma de garantir a todos a mesma estrutura de ensino pode até soar como uma vitória, mas a falta de participação docente por outro lado, demonstrou: um resquício de imposições comuns na história brasileira, pois a necessidade de um currículo comum surgiu como uma sugestão política externa aos países em desenvolvimento e não como uma reivindicação popular; o tipo de cultura que se acha adequado à grande massa da população, pois através de um ensino voltado para habilidades e competências, eles são preparados para adentrar no mundo do trabalho nos moldes da gerência flexível; e a descrença e desvalorização dos profissionais da rede, tanto na produção de materiais "a prova de professor", quanto na sua exclusão dos processos decisórios.

O descrédito na formação dos professores provavelmente é fruto de um processo de aligeiramento e afrouxamento na formação de professores pela rápida expansão do ensino durante a Ditadura Militar. Mas, agora, todos os professores efetivos são portadores de um diploma de licenciatura plena. E, apesar da mera portabilidade de um título não garantir a qualidade da formação profissional, admite-se que esses profissionais sejam minimamente qualificados para suas funções (o que deve incluir a construção do currículo escolar). Esta pesquisa nos possibilitou verificar que são reduzidos os casos em que os profissionais adentraram na carreira unicamente como forma de conseguir um emprego, ou porque não conseguiram trabalho na área desejada. E que a grande maioria dos professores entrevistados realizam atividades e cursos de formação continuada ofertadas pela própria SEE-SP ou por outras instituições de ensino. Isto vai de encontro a hipótese de formação insuficiente ou indiferença com a profissão como principal causa da baixa qualidade da rede pública de ensino estadual.

O que este trabalho propõe então, não é exigir que os professores aumentem suas jornadas, que já são longas, mas que a proporção entre aulas de trabalho livre (ATPL) e aulas dadas seja bem maior e que se possibilite que o professor cumpra seus ATPLs durante a

semana[156]. Como apresentado pelos autores W. Carr e S. Kemmis (1988), somente a reflexão sistemática leva a um entendimento racional da prática:

> Si bien es posible adquirir uma experiencia práctica por médio de una reflexión no sistemática sobre la acción, el entendimento racional de la práctica sólo se obtiene mediante la reflexión sistemática sobre la acción. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 200)

Os professores precisam da garantia desse horário, não somente para planejar suas aulas e corrigir as atividades, mas também para que seja viável elaborar registros das práticas e analisá-las criticamente, bem como investir na sua formação continuada.

Especificamente em relação ao Programa São Paulo faz Escola, foi verificado que a maioria dos professores das escolas analisadas aderiu ao material, mas esta adesão não foi automática nem plena. Muitos docentes relatam fazer adaptações no material e até tecem críticas sobre seu processo de desenvolvimento (política tipicamente *top down*) e constituição (práticas sem correspondência com a realidade).

Esse programa afetou profundamente o planejamento docente, na medida em que alguns professores utilizam os Cadernos do Professor e do Aluno como se fossem o próprio currículo. Eles passaram a organizar suas aulas a partir das Situações de Aprendizagem citadas no material, quando não as utilizam da forma como são apresentadas no Caderno do Professor (ocorrência reduzida).

Já no que diz respeito ao Programa Educação – Compromisso de São Paulo, foi possível perceber que, sem dúvida, o Programa de Ensino Integral trouxe melhorias nas condições de trabalho docente. Mas, o aumento salarial, a dedicação a uma única escola, o tempo para os estudos e planejamento, e a possibilidade de articulação e trabalho coletivo, não garantem *per si* uma prática autônoma no sentido emancipatório. A presença de avaliações para se manter vinculado ao projeto, as substituições compulsórias e o isolamento entre as unidades, pressiona os docentes dentro de uma rígida estrutura de ensino. Se por um lado se estimula a criação e o trabalho coletivo dos docentes, por outro estes estímulos se limitam ao aperfeiçoamento das aulas e não do programa em si. Embora, de maneira geral, os docentes do PEI avaliem positivamente o programa, as reclamações a respeito de situações injustas engatinham na sala dos professores e corredores.

A indignação em relação às condições de trabalho docente foi percebida ao longo das falas da maioria dos docentes entrevistados. Mas, a luta dos professores por melhorias tem

[156] Professores que acumulam cargo e tem longas jornadas tendem a ocupar todos os dias da semana com aulas. Desta forma, só restam os finais de semana para que os ATPLs sejam cumpridos.

se mostrado incipiente e desarticulada. Isto provavelmente é resultado do enfraquecimento dos sindicatos[157] e da divisão dos professores em categorias.

Se por um lado, a presença de professores categoria O tem sido reduzida nas escolas (tanto pelas convocações, quanto pela restrição na realização de novos contratos), por outro a necessidade de professores substitutos em casos de faltas ou licenças é inquestionável. Frente a este cenário, não seria a hora da SEE-SP criar um novo cargo de professor substituto efetivo dentro das escolas? Esse profissional efetivo teria condições de conhecer melhor a unidade, de criar uma rotina de trabalho e de desenvolver ações de cunho pedagógico, não mais pontuais, mas com uma real inclusão na formação dos alunos e no apoio ao trabalho desenvolvido por seus pares (demais professores da unidade). No mesmo sentido, isto conferiria ao profissional, uma qualidade trabalhista que lhe permitiria não somente dedicar-se melhor a sua formação, como também ter qualidade de vida (certeza do salário e de seu valor no final do mês, direito a férias, entre outros).

O desmantelamento e destruição das categorias dentro da rede de ensino paulista são sugeridos neste trabalho como forma não somente de reunir a categoria profissional docente, mas também como uma necessidade de acabar com as discriminações e depreciações que os profissionais passam diariamente.

Concluindo esta reflexão, ressalta-se a emergência de se romper a dicotomia entre planejamento e execução, ressaltando a urgência em se garantir a participação dos "executores/implementadores" no processo de planejamento. É necessário também que se pare de culpabilizar os professores pelos baixos índices e que se dê voz a estes profissionais, para que seja possível entender e transformar a educação.

A inclusão da comunidade é imprescindível, mas não de forma limitada ao sentido de fiscalizar e manter as propostas governamentais, guiadas por interesses particulares, mas expandida ao direito de uma participação conflitual em todo o processo educacional.

É necessário também que se combata este cenário onde os professores são vistos como profissionais alienados de sua própria prática e a flexibilidade é utilizada como desculpa para a falta de recurso e sonegação da ação do Estado. É impressindível que os docentes tenham condições estruturais de exercer toda a sua profissão em sua plenitude. Longe de um sistema de divisão do trabalho, estes profissionais têm o direito e dever de poder definir e refletir tanto

[157] A presença dos sindicatos dos professores é praticamente imperceptível nas escolas, ao não ser pelos panfletos afixados nas paredes. Dos professores entrevistados, a maioria afirmou não ser filiada ao sindicato e não ter a intensão de fazê-lo.

sobre os resultados, processos e objetivos educacionais, como também sobre a sua função social, a da escola e a da educação.

O planejamento docente tem um papel fundamental nesta luta, pois possibilita aos educadores problematizar e transformar sua própria condição de trabalho e valores. O que se observou nesta pesquisa é que essa dimensão política do planejamento tem se mantido inexplorada. E é justamente esta dimensão que alicerça a luta contra o trabalho alienado dos professores e a favor da promoção de avanços reais na educação pública de nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AGUERRONDO, I. Racionalidade subjacentes en los modelos de planificación educativa. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 463-481, set./dez. 2007.

AGUERRONDO, I. Planificación educativa y complejidad: Gestión de las reformas educativas. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n. 153, p. 548-578, jul./set. 2014.

AGUILAR, L. E. **Estado Desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992.** Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2000.

AGUILAR, L. E. **A Política Pública Educacional sob a Ótica da Análise Satisfatória: Ensaios.** Campinas: Leitura Crítica, 2013.

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (Org.) **Problemas públicos y agenda de gobierno. Colección Antologías de Política Pública: Terceira antologia.** México: Miguel Ángel Porrúa, 1993.

ALVES, R. P.; ARAUJO, D. A. C. Planejamento: Organização, reflexão e ação da prática docente. **Anais do Simpósio Científico-Cultural,** v.1, n.1, p. 389-396, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar.** 14ª ed. Campinas: Editora Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora: 2008.

APPLE, M. W. **Educação e Poder.** Traduzido por Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, R. M. A educação brasileira no período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

ASSOCIAÇÃO DOS ENGENHEIROS DO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA – AEITA. **Biografia de Jessen Vidal.** 2016. Disponível em: < http://www.aeitaonline.com.br/wiki/index.php?title=Jessen_Vidal> acesso em 22 out. 2016.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – APEOESP. **História.** 2010. Disponível em: <www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/> Acesso em 26 set. 2016.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – APEOESP. **Virada Ocupação: Criolo, Paulo Miklos e Maria Gadú se**

apresentarão em escolas ocupadas de SP, 3 dez. 2015. Disponível em: < http://www.apeoesp.org.br/noticias/manifestacoes-contra-a-bagunca-da-s-e/virada-ocupacao-criolo-paulo-miklos-e-maria-gadu-se-apresentarao-em-escolas-ocupadas-de-sp/> Acesso em 30 mai. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -ANDE; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - ANPED; CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE - CEDES. Carta de Goiânia, 5 de setembro de 1986. **Anais da IV CBE**, p. 1239-1259, 1986.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES,** v.9, n.44, abr. 1998.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n.92, p. 725-751, out. 2005.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível: Uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores. 1ª ed.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BITAR, M. S. A descentralização da educação pública no estado de São Paulo e um breve estudo de caso do município de Vinhedo. **Pro-Posições,** v. 14, n. 2, mai./ago. 2003.

BRASIL. **Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974.** Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. 1974 Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm> Acesso em 30 mai. 2016

BRASIL. **III Plano Nacional de Desenvolvimento: 1980/1985.** 1980. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/493?show=full>. Acesso em 14 jun. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **III Plano setorial de Educação, cultura e desporto (1980-1985).** 2ª ed. Brasília: MEC/CCS, 1982. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001497.pdf > Acesso em 13 abr. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1988. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em 13 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 6.544, de 22 de novembro de 1989. Dispões sobre o estatuto jurídico das licitações e contratos pertinentes a obras, serviços, compras, alienações, concessões e locações no âmbito da administração centralizada e autárquica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Disponível: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao /lei/1989/lei-6544-22.11.1989.html > Acesso em 7 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jul. 1993. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm > acesso em 7 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 29 mai. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 1997.** Disponível em: < http://portal.mec.gov. br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf > Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>, acesso em 15 ago. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **DOU,** Brasília, 25 abr. 2007-a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_0 3/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm > Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **DOU,** 21 jun. 2007-b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm > Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.653, de 07 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2008/2011. **DOU,** Brasília, 8 abr. 2008-a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11653.htm> Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Vide ADI nº 4167 Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **DOU,** Brasília, 17 jun. 2008-b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **DOU,** Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> Acesso 30 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação educacional: de 2003 a 2010.** 2010-a Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?selec_action=&co_obra=206651>. Acesso em 16 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **DOU,** Brasília, 27 jan. 2010-b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br /ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **DOU,** Brasília, 4 nov. 2010-c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm > Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. **DOU,** Brasília, 19 jan. 2012. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm> Acesso em 30 mai. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **DOU**, Brasília, DF, edicação extra, 26 de jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 29 mai. 2016.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 7ªed.** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública,** n.34, v. 4, p.7-26, jul./ago. 2000.

BRYAN, N. A. P. **a Economia da Educação como disciplina e área de pesquisa.** Nota de aulas da disciplina ED-104, Campinas, Setembro de 2016.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho. 16ªed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación-acción em la fomación del professorado.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A. A importância do planejamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Revista Científica de Educação Athena**, v.10, n.10, jan./jun. 2008.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL – CPDOC. **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro.** 2010. Disponível em: < http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo> Acesso em 22 out. 2016.

CHAUÍ, M. Da poesia de Florença à prosa em Seattle: a Terceira Via em ação. **Jornal Folha de São Paulo,** 19 dez. 1999.

CHIAVENATO, I. **Administração: Teoria, Processo e Prática. 3ª ed.** São Paulo: Makron Books, 2000.

CONTRERAS DOMINGO, J. **A autonomia da Classe Docente.** Porto-Portugal: Editora Porto, 2003.

DAVID, C. M. Implantação da Proposta Curricular do Estado de são Paulo/2008; O Caderno do Professor. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** v.7, n.3, 2012.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas. 2ª ed.** São Paulo: Editora UNESP/Fundap, 2015.

DUBAR, C. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação.** Edições afrontamento. 2006.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa,** v.35, n.124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

FALETTO, E. A especificidade do Estado na América Latina. **Revista da Cepal**, Santiago do Chile, n. 38, ago. 1989.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não: Um modo de agir num mundo em permanente mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERREIRA JR., A. Movimento de professores e organizações de esquerda na Ditadura Militar. **Associativismo e sindicalismo docente no Brasil,** Rio de Janeiro, abr. 2009.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011-a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 50ª edição revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011-b.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n.21, jun. 2000.

FRIEDMANN, J. R. P. **Introdução ao Planejamento Democrático.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1959.

FRIEDMANN, J. **Planning in the public domain: from knowledge to action.** Princeton: Princeton University, 1987.

FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI - FCAV. **Institucional.** 2015. Disponível em: <http://vanzolini.org.br/institucional/quem-somos/> Acesso em 7 mai. 2016.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã. 12ª ed.** São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILINI, J. A. Atores, Cenários e Planos: o Planejamento Estratégico Situacional e a Educação. **Cadernos de Pesquisa,** v. 44, n 153, 580-601, jul./set. 2014.

GIANNAZI, C. **Requerimento de Informação nº327, de 2008.** Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=840968> Acesso em 07 mai. 2016.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAM, C.; HILL, M. **The Policy Process in the Modern Capitalist State. 2ª ed.** Harlow: Harvester Weatsheaf, 1993.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IANNI, O. **A sociedade global. 13ª ed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Séries históricas e estatísticas. 2009.** Disponível em: < http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=

4&op=0&vcodigo=PD366&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais > Acesso em 29 out. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Censo demográfico de 2010.** Disponível em: < http://www.censo2010.ibge.gov.br/ > Acesso em 06. fev. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE **Estados @. 2016.** Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sp> Acesso em 01 out. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **IDEB – Resultados e Metas.** Disponível em: < ideb.inep.gov.br> acesso em 20 out. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2015.** 2017. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos > Acesso em 02 jan. 2017.

JACOMELI, M. R. M. As políticas educacionais da nova república. **Revista EXITUS,** v.1, n.1, p.119-128, jul./dez. 2011.

JOBERT, B.; MULLER, P**. L'Etat en action: Politique publiques et corporatismes.** Presses Universitaires de France, pp. 238, 1987. <halshs-00137940>

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, a. XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

KLOSOUSKI, S. S.; REALI, K. M. Planejamento de Ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica *Lato Sensu,*** ed.5, ISSN: 1980-6116, 2008.

KOMARICK, L.; CAMPANARIO, M. São Paulo: Do milagre à crise. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 28-29, SP, abr. 1993.

KUENZER, A.Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: Comprometimento ou desistência. *In:* FIDALGO, F; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (Org.) **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade.** Campinas: Papirus, 2009.

LAFER, B. M. **Planejamento no Brasil.** 3ªed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In:* LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação. 3. ed.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, E. Salários e greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH,** São Paulo, jul. 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade,** v.25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, K. **O capital: critica da economia política – livro I. 32ºed.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MATUS, C. O plano como aposta. **São Paulo em perspectiva**, n.5, v. 4, p.28-42, out./dez. 1991.

MATUS, C. **Política, Planejamento & Governo. 2v.** Brasília: IPEA, 1993.

MATUS, C. **O líder sem Estado-maior.** São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. **Curriculum vitae impreso normatizado: José Contreras Domingo.** 2014. Disponível em: < http://www.uma.es/investigadores/grupos/grupo5123/comp/curriculums/jcontreras-mec.pdf > Acesso em 10 nov. 2016.

MINTO, L. W. Globalização, Transição Democrática e Educação (Inter) Nacional (1984...). *In:* LOMBARDI, J. C.. (Org.). **Navegando na história da educação brasileira. 1ª ed.** Campinas: EDFE-UNICAMP, 2006, v. 1.

ODALIA, N.; CALDEIRA, J. R. C. (Orgs.) **História do estado de São Paulo. 3v. 1ª ed.** São Paulo: Editora UNESP, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: Fundos, Convênios, Consórcios públicos e Arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação e Sociedade**, v.34, n. 125, p.1031-1047, out.-dez. 2013.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Culpabilização docente: o professor do ensino médio e a cultura contemporânea. **Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências**, Santa Maria: FACOS-UFSM, p.1-9, 2006.

OLMEDO, A. Heterarquias e "Governança Filantrópica" global na Inglaterra: Implicações e controvérsias para o controle social das políticas sociais. **Revista Educação e Política em Debate**, v.2, n.2, p.479-198, jul./dez. 2013.

OSZLACK, O. **Formación histórica del Estado em América latina: elementos Teorico-metodologicos para su estúdio.** 1978. Disponível em: < http://www.oscar oszlak.org.ar/images/articulos-espanol/Form%20hist%20del%20Estado%20en%20ªL% 20el%20teo%20met%20para%20su%20estudio.pdf> Acesso em 26 jan. 2016.

PACHECO, J. A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

PASSOS, J. C. F. A construção da autonomia social psíquica no pensamento de Cornelius Castoriadis. **Pesquisas e Práticas Psicossociais,** v.1, n.1, São João del Rei, jun. 2006.

PERONI, V. M. V. Políticas Públicas e Gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** ANPED SUL, Santa Catarina, 22, 23, 24 e 25 de junho de 2008.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. **Revista Diálogo Educacional,** Curitiba, v. 9, n.27, p. 351-361, mai./ago.2009.

RIBEIRO, V. N. C. Planejamento educacional: organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional? **Revista Científica da Faculdade Atenas,** ISSN 1980-6957, 2010.

RUS PEREZ, J. R. **Avaliação, impasses e desafios da educação básica.** Campinas/SP: Editora Unicamp, 2000.

RUS PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação & Sociedade,** Campinas, v.31, n. 113, p.1179-1193, dez. 2010.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do Estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p.275-289, jul./dez. 2012.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.** Brasília: Liber Livro, 2007.

SÃO PAULO. Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968. Dispõe sobre a organização do Sistema de ensino do Estado de São Paulo. **Assessoria Técnico-Legislativa,** São Paulo, 5 fev. 1968-a. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/le i/1968/lei-10038-05.02.1968.html > Acesso em 12 abr. 2016.

SÃO PAULO. Lei nº 10.125, de 4 de junho de 1968. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. **Assessoria Técnico-Legislativa,** São Paulo, 4 jun. 1968-b. Disponível em:

< http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10125-04.06.1968.html > Acesso em 12 abr. 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Secretaria da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo,** São Paulo, 23 abr. 1986. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html > Acesso em 12 abr. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 27.102, de 23 de junho de 1987. Altera a denominação, amplia os objetivos da Fundação do Livro Escolar e aprova os Estatutos da fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. **Secretaria de Estado do Governo**, 23 jun. 1987-a. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27102-23.06.1987.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 27.265, de 5 de agosto de 1987. Institui o Programa de Municipalização e Descentralização do Pessoal de Apoio Administrativo das Escolas da Rede Pública Estadual. **Secretaria de Estado do Governo,** 5 ago. 1987-b. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27265-05.08.1987.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 28.170, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das Escolas Estaduais. **Secretaria de Estado do Governo,** 21 jan. 1988-a. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988. Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério e da providências correlatas. **Secretaria de Estado do Governo,** 13 jan. 1988. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28089-13.01.1988.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual, de 05 de outubro de 1989.** Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/constituicao/1989/compilacao-constituicao-0-05.10.1989.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação**. Comunicado SE/95.** 22 mar. 1995.

SÃO PAULO. Lei nº 11.605, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2004/2007. **Assessoria Técnico-Legislativa,** 24 dez. 2003. Disponível em:

< http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2003/lei-11605-24.12.2003.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 89, de 11 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.** Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32 > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação recebe sugestão de professores para elaborar currículo. **DOESP**, Poder Executivo, Seção I, v. 117, n.202, p. II, 25 out. 2007-a.Disponível em < https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2007/executivo%2520secao%2520i/outubro/25/pagnot_0002_E4IL1EQJRQOPJe9BF3REDJUJ19Q.pdf&pagina=II&data=25/10/2007&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=2> Acesso em 7 mai. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação.Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **Videoconferência: Proposta Curricular Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio.** dirigida por Maria Inês Fini, 31 out. 2007-b. Disponível em: < http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=179> Acesso em 7 mai. 2016.

SÃO PAULO. Professores estaduais enviam três mil sugestões para proposta curricular 2008. **DOESP**, Executivo, Seção I, v.117, n.235, 14 dez. 2007-c. disponível em: < https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2007/executivo%2520secao%2520i/dezembro/14/pagnot_0001_5480GJAH1JLH6eDVTEIU6118KDR.pdf&pagina=I&data=14/12/2007&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=1> Acesso em 7 mai. 2015.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.010, de 1 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. **DOESP,** São Paulo, 2 jun. 2007-d.

SÃO PAULO. Secretaria da Fazenda. **Balanço Geral do Estado: Contas do Exercício de 2007.** 2008-a. Disponível em: < http://al.sp.gov.br/arquivos/leis/orcamento/demonstrativo-dos-ultimos-exercicios/BG2007/BALANCO_2007.pdf> Acesso em 06 mai. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da educação. Relatório das Atividades da Adminitração estadual em 2007. **DOESP**, Poder Legislativo, n.118, v.40, Suplemento, p.15-17, 1 mar. 2008-b.

Disponível em: < https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspxlink=/2008/suplemento/legislativo/marco/01/pag_0015_9MELVCBU9FUPTe8J1FH50QCSHVQ.pdf&pagina=15&data=01/03/2008&caderno=Suplemento%20-%20Legislativo&paginaordenacao=10015 > Acesso em 06 mai. 2016.

SÃO PAULO. Recuperação estudantil terá jornal do aluno e revista para professor. **DOESP**, Executivo, Seção I, v.118, n.2, 4 jan. 2008-c. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/janeiro/04/pagnot_0001_62TVVKJ31CFMGeEP38MLSPB49Q8.pdf&pagina=I&data=04/01/2008&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=1> Acesso em 7 mai. 2016.

SÃO PAULO. Extrato de Contrato Processo 172/0400/2008 do Contrato nº 21/2008. **DOESP**, Executivo, Seção I, v. 118, n. 222, p. 22, 25 nov. 2008-d. Disponível em: < https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/novembro/25/pag_0022_904B8HAL899BSe16VDHSN4E87NU.pdf&pagina=22&data=25/11/2008&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10022> Acesso em 7 mai. 2016.

SÃO PAULO. Despacho da Coordenadora, de 12-11-2008. **DOESP**, Executivo, Seção I, v.118, n.215, p. 72, 13 nov. 2008-e. Disponível em: < https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/novembro/13/pag_0072_36CQ861MS6526e3JSTH9M1C1LVQ.pdf&pagina=72&data=13/11/2008&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10072> Acesso em 07 mai. 2016.

SÃO PAULO. Despacho da Secretaria, de 14-11-2008. **DOESP**, Executivo, Seção I, v. 118, n 217, p. 21, 15 nov. 2008-f. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/novembro/15/pag_0021_DUISUUB1DMR1Se0FBBICCHMIGE7.pdf&pagina=21&data=15/11/2008&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10021> Acesso em 07 mai. 2016.

SÃO PAULO. 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. **Assessoria Técnico-Legislativa,** São Paulo, 16 jul. 2009. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 32, de 26 de maio de 2011-a.** Dispõe sobre a atuação e a movimentação dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, das unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/32_11.HTM?Time =09/08/2014%2017:15:34 > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. **Vídeos Proposta Curricular.** 2011-b Disponível em: < http://www.rededosaber. sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1208> Acesso em 7 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 44, de 7 de julho de 2011.** 2011-c Dispõe sobra a elaboração do calendário escolar anual das escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_11.htm> Acesso em 30 mai. 2016.

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. 2012-a. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar -1164-04.01.2012.html > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Lei complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu 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. 2012-b. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio /legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html> Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Reorganização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.** 2012-c. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/ 383.pdf> Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 85, de 19 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: < http://www.dersv.com/legislacao.htm> Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Instrução Especial da Secretaria de Educação nº 02/2013.** 2013-b Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documento s/569.pdf > Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 54, de 22 de agosto de 2013.** Altera dispositivo da Resolução SE 7, de 19-01-2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências . 2013-c. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/54_13.HTM?Time=30/05/2016%2016:07:10> Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral. 2014.** Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> Acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 58, de 22 de dezembro de 2015.** Prorrogação do prazo de validade de concurso público. Disponível em: < http://eeabilioraposo.blogspot.com.br/2015/12/resolucao-se-58-de-22-12-2015.html > acesso em 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Entenda como funcionará a reorganização escolar da rede estadual paulista.** 23 de set. 2015-b. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/com-foco-na-qualidade-de-ensino-educacao-anuncia-nova-organizacao-para-a-rede-estadual > Acesso 30 mai. 2016.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo e dá outras Providências. 2016-a. Disponível em: < http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html> acesso em 07 jan. 2016.

SÃO PAULO. **Reorganização escolar.** 2016-b. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao> Acesso em 30 mai. 2016.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. Escola-Padrão: Curta vida, longa saudade... **Revista Eletrônica Saberes da Educação,** v.2, n.1, p. 1-22, 2011.

SAUL, R. P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias,** Porto Alegre, a. 6, n.12, jul./dez. 2004, p. 230-273.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade,** a.20, n.69, p. 119-136, dez. 1999.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno CEDES,** Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008-b.

SCHIEFELBEIN, E. **Teoria, tecnicas, processos y casos em el planejamento de la educacion.** Buenos Aires: El Ateneo, 1974.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom quixote, 1992.

SILVA, R. H. **A vulnerabilidade juvenil e as políticas sociais em Campinas (SP).** Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 2015. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951486&go=x&code=x&unit=x> Acesso em 26 jan. 2016.

SILVEIRA, P. C. C. **Biografia Luiz Ferreira Martins.** 2016. Disponível em:< http://www.ict.unesp.br/#!/instituicao/memorias/biografias/luis-ferreira-martins/> Acesso em 19 out. 2016.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; SILVA, M. R.; SCHWENDLER, S. F. **Gestão da Escola Pública. Caderno 2: Planejamento e Trabalho Coletivo.** Curitiba: UFPR, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional. 16ªed.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TESTA, M. **Pensar em saúde.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VOTORANTIM. **Votorantim, terra de encantos e belezas naturais.** 29 dez. 2014. Disponível em: < http://www.votorantim.sp.gov.br/portal/cidade/1/Votorantim,-terra-de-encantos-e-belezas-naturais!> Acesso em 30 mai. 2016.

APÊNDICE 1

Roteiro para Entrevista Semiestruturada

EIXO 1 – Perfil Docente

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino Idade:_____
2. Disciplinas ministradas: _____
3. Formação acadêmica:_____
4. Possui curso de Formação continuada? Quais?
5. Qual é seu cargo atual? Possui mais de um cargo? Qual?
6. A qual categoria docente você pertence?
7. Qual é seu Histórico profissional?
8. Você possui quantos anos de Experiência docente?
9. Quais são as suas Turmas de trabalho atual? Como foi o processo de atribuição?

EIXO 2 – Concepções e paradigmas

1. Em sua opinião, quais são as funções do professor?
2. Quais são os saberes e conhecimentos necessários ao exercício da docência?
3. Quais são as estratégias e recursos utilizados na preparação das suas aulas?
4. Como ocorre o Processo de construção dos planos semanais, mensais, bimestrais, semestrais ou anuais?
5. Qual é a função da coordenação?
6. Qual é a função da direção?
7. Qual é a função da mediação?

EIXO 3 – Políticas públicas educacionais

Relate suas opiniões sobre:

1. Proposta curricular do estado de São Paulo;
2. Caderno do professor;
3. Caderno do aluno;
4. Dia do planejamento/replanejamento;
5. Dia D;
6. HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo;

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Análise das influências das políticas públicas educacionais sobre o planejamento docente: Um estudo do tipo etnográfico em escolas públicas estaduais do município de Votorantim-SP

Viviane Cristina Dias; Orientador: Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan

Número do CAAE: 51326715.9.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O objetivo principal deste estudo é analisar como as políticas públicas educacionais têm influenciado no planejamento docente. Estes dados são fundamentais para que se compreenda o funcionamento do ambiente escolar, pois através da aquisição destas informações é possível formular e avaliar as políticas públicas e cursos de formação inicial e continuada de professores e, principalmente, fundamentar reflexões e atividades de aprimoramento da prática docente.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: participar de uma entrevista semiestruturada, cujos depoimentos serão registrados em áudio ou através de anotações previamente autorizadas pelo participante.

Observações:

- Não haverá necessidade de deslocamento para a realização da entrevista.
- Ela será realizada em sua unidade escolar, com duração máxima de 2h.

Desconfortos e riscos:

A participação na pesquisa não traz riscos previsíveis, já que nos resultados das entrevistas não serão divulgados os nomes reais dos participantes (uso de nomes fictícios) e de suas respectivas unidades escolares (as escolas serão diferenciadas por letras do alfabeto). O participante voluntário será livre para desistir de sua participação ou não responder a alguma pergunta em qualquer momento da entrevista. O registro das falas dos entrevistados será realizado, com prévia autorização do participante, através de gravações de áudio e/ou de registros manuais elaborados pelo pesquisador responsável. O participante terá livre acesso ao arquivo de registro de sua entrevista e caso sinta algum desconforto frente aos registros, os mesmos serão descartados e inutilizados para fins de pesquisa.

Benefícios:

A pesquisa não traz benefícios diretos aos participantes. Os resultados têm o potencial de contribuir para o avanço direto dos conhecimentos acadêmicos sobre o planejamento educacional. Podendo futuramente contribuir com a formulação de cursos de formação inicial e continuada para docentes, e no desenvolvimento e implementação de políticas públicas.

Acompanhamento e assistência:

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

O participante terá acesso a uma cópia dos dados registrados durante a entrevista, e estes dados serão descartados e inutilizados pelo pesquisador caso o participante sinta algum desconforto.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento:

Não há necessidade de ressarcimento, pois esta pesquisa não resulta em despesas para o participante. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. As entrevistas serão realizadas em horários livres da rotina dos participantes.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Viviane Cristina Dias, Rua Aracy Velasco Gonçalves, nº 102, Bairro Jardim Karolyne, Votorantim-SP, (15) 99788-5695, vivianecristinadias7@gmail.com; ou com o orientador da pesquisa Professor Doutor Newton Antônio Paciulli Bryan, Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Av. Bertrand Russel, 801 - Cidade Universitária Zeferino Vaz, Campinas-SP, telefone: (19) 7885551.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: _____

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/_____/_____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

APÊNDICE 3

A citação dos entrevistados foi feita por meio de um sistema de siglas, conforme o exemplo a seguir:

PCoA – Professor Coordenador da Escola A

Sigla 1 (função) + Sigla 2 (disciplina) + Sigla 3 (unidade)

SIGLA 1	Função
P	Professor
I	Inspetor

SIGLA 2	DISCIPLINA
M	Matemática
P	Língua Portuguesa
C	Ciências
G	Geografia
H	História
A	Artes
I	Inglês
EF	Educação Física
Co	Coordenador
D	Diretor
VD	Vice-diretor
B	Biologia
F	Física

SIGLA 3	UNIDADE
A	Escola A
B	Escola B
C	Escola C

APÊNDICE 4

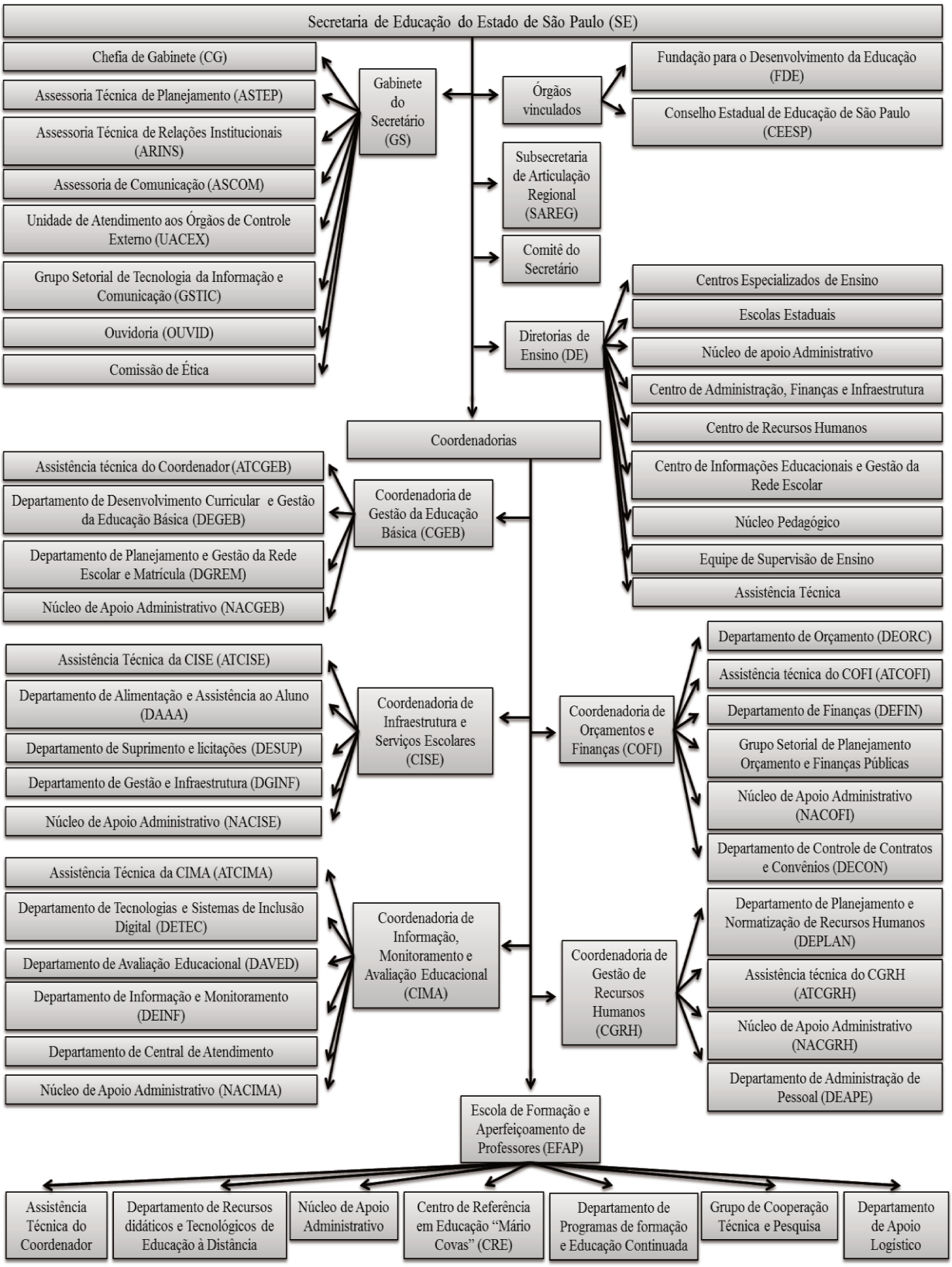



Figura 25: Organograma dos componentes principais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo após a reorganização em 2011, ocasionada pelo Decreto nº 57.141. Esta imagem foi construída neste trabalho a partir dos dados do decreto citado anteriormente.