



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SÉRGIO RICARDO EVANGELISTA

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: UM PROJETO SOCIETÁRIO MULTIFACETADO?**

CAMPINAS/SP

2021

SÉRGIO RICARDO EVANGELISTA

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: UM PROJETO SOCIETÁRIO MULTIFACETADO?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UNICAMP, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Ganzeli

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO SÉRGIO RICARDO EVANGELISTA E ORIENTADA PELO PROF. DR. PEDRO GANZELI.

CAMPINAS/SP

2021

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

Ev14p Evangelista, Sérgio Ricardo, 1969-
Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo : um projeto societário multifacetado? / Sérgio Ricardo Evangelista. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Pedro Ganzeli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação integral. 2. Reforma do ensino. 3. Neoliberalismo. 4. Gerencialismo. 5. Bem-Estar Social. I. Ganzeli, Pedro, 1960-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Integral Education Program in the public network of the State of São Paulo : a multifaceted society project?

Palavras-chave em inglês:

Integral education

State Reform

Neoliberalism

Managerialism

Social Welfare

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Pedro Ganzeli [Orientador]

Debora Cristina Jeffrey

Luís Enrique Aguilar

Anselmo Alencar Colares

Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede

Data de defesa: 28-05-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

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

- ORCID do autor: <https://orcid.org/000-0002-2794-1914>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/7193861756348123>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO: UM PROJETO SOCIETÁRIO MULTIFACETADO?**

Aluno: Sérgio Ricardo Evangelista

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Pedro Ganzeli
Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar
Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey
Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
Profa. Dra. Rosangela Aparecida Ferini Vargas Chede

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

CAMPINAS/SP

2021

Para Adriana e Vanessa,
meus amores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos àqueles que contribuíram de alguma forma para que eu alcançasse êxito.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Ganzeli, que, através da exigente orientação, me fez perceber o rigor da produção científica.

Ao Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares e ao Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar, por aceitarem participar da Banca de Exame de Qualificação e Defesa, apresentando sólidas considerações sobre meu trabalho, importantes para o aprimoramento necessário.

À Prof^a. Dra. Debora Cristina Jeffrey e à Prof^a. Dra. Rosangela Aparecida Ferini Vargas Chede, pela pronta disponibilidade para participação na Banca de Defesa da Tese.

À Prof^a. Dra. Andréia Silva Abbiati, à Prof^a. Dra. Claudia Aparecida Sorgon Scotuzzi e ao Prof. Dr. Roque Lucio, por aceitarem prontamente o convite para participarem como membros suplentes da banca.

Ao Jacob e Nilza (meus pais), Paulo, Carlos, Lígia e Renato (irmãos) e familiares.

À minha amiga Rayane Regina Scheidt Gasparelo pelos diálogos que iluminaram meus caminhos, como pesquisador e pessoa.

Às minhas amigas Ângela Maria Gonçalves de Oliveira e Katia Lacerda Fernandes, companheiras de caminhada na pós-graduação.

A todos os pesquisadores e pesquisadoras do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/UNICAMP).

Aos professores da FE/UNICAMP com os quais cursei disciplinas que contribuíram para minha formação.

À Maria Aparecida Lopes, pela criteriosa e fundamental revisão do texto.

À Andréia Monfrin Riberto, pela imprescindível ajuda.

À rede pública de ensino do Estado de São Paulo, campo de trabalho e pesquisa.

RESUMO

A promulgação da Constituição Federal de 1988 instituiu o Estado Democrático de Direito, promovendo a enunciação de um projeto societário assentado nos direitos de cidadania, com inclusão e participação nas políticas sociais de todos os cidadãos brasileiros. A escola pública, âmbito da construção do saber legado pelo conhecimento humano, tornou-se fundamental para a difusão dos princípios democráticos. Todavia, nos anos de 1990, verificamos um processo de ressignificação do social, com a negação de sistemas universais de garantia dos direitos sociais, intensificando a hegemonia do projeto neoliberal. Esse embate foi incorporado nas redes públicas de ensino que passaram por reformulações gerenciais em sua organização em detrimento da gestão democrática, conforme o preceito constitucional. Tendo como pressuposto que as políticas públicas educacionais são constituídas por discursos dinâmicos e multifacetados, buscamos responder à seguinte questão: o projeto societário que informa o Programa Ensino Integral (PEI) dialoga com os princípios do Estado de Bem-Estar Social, na formação do cidadão? Esta pesquisa teve como objetivo analisar ideias força que informaram o Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, no período 2012-2018. Adotou-se como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a análise documental. Foram analisados os referenciais teóricos e normativos do Programa Ensino Integral (PEI), assim como legislações e publicações oficiais que informaram o Programa. Verificou-se o caráter pragmático atribuído ao processo de aprendizado no PEI, que contribuiu para a consolidação na rede estadual de ensino de um projeto societário neoliberal, que não dialogava com a possibilidade de construção do exercício da cidadania plena.

Palavras-chave: Projeto societário, Reforma do Estado, Estado de Bem-Estar Social, Estado Neoliberal, Gerencialismo, Programa Ensino Integral.

ABSTRACT

The promulgation of the 1988 Federal Constitution instituted the Democratic State of Law, promoting the enunciation of a society project based on citizenship rights, with inclusion and participation in the social policies of all Brazilian citizens. The public school, the core of the construction of knowledge bequeathed by human knowledge, has become fundamental for the dissemination of democratic principles. In the 1990s, we saw a process of redefinition of the social, with the denial of universal systems for guaranteeing social rights, intensifying the hegemony of the neoliberal project. This clash was incorporated into the public education systems that underwent managerial reformulations in their organization to the detriment of democratic management, according to the constitutional precept. Assuming that public educational policies are made up of dynamic and multifaceted speeches, we seek to answer the following question: does the society project that informs the Integral Education Program (PEI) dialogue with the principles of the State of Social Welfare, in the formation of citizens? This research aimed to analyze force ideas that informed the Integral Education Program (PEI) in the State of São Paulo, in the period 2012-2018. The qualitative approach was adopted as the research methodology, using documentary analysis as the methodological procedure. The theoretical and normative references of the Integral Education Program (PEI) were analyzed, as well as legislation and official publications that informed the program. The pragmatic character attributed to the learning process in the PEI was verified, which contributed to the consolidation in the state school system of a neoliberal society project, which did not dialogue with the possibility of building the exercise of full citizenship.

Keywords: society project, State Reform, Social Welfare State, Neoliberal State, Managerialism, Integral Education Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Síntese das políticas educacionais nas gestões do PSDB no Estado de São Paulo (2012-2018).	78
Quadro 2. As premissas do programa ensino integral.....	131
Quadro 3. Instrumentos e práticas de gestão no cotidiano das escolas do programa ensino integral.....	135
Quadro 4. Quadrante da avaliação final	147
Quadro 5. Competências esperadas e macroindicadores	148
Quadro 6. Matriz curricular do Ensino Médio-PEI.....	150
Quadro 7. Escolas selecionadas no Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral- Estado de São Paulo/2016.	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de alunos matriculados na educação básica na rede estadual de ensino de São Paulo (2012-2018).....	73
Gráfico 2. Média de alunos por turma na educação básica pública (SEE/SP -2012-2018).....	74
Gráfico 3. Quantidade de matrículas da rede estadual por segmento.....	75
Gráfico 4. Quantidade de alunos no turno integral nas escolas ETI e PEI por segmento.	76
Gráfico 5. Expansão das unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral.....	105

LISTA DE TABELA

Tabela 1. Total de alunos matriculados na educação básica por ano e por rede de ensino (2012 – 2018)	73
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organograma da SEE-SP	92
Figura 2. Diagrama da articulação entre os elementos centrais do Programa Ensino Integral	107
Figura 3. Articulação entre as fases do PDCA na implantação do Programa Ensino Integral	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal
CCQs – Círculos de Controle de Qualidade
CONAE – Conferência Nacional de Educação
EC – Emenda Constitucional
EJA – Ensino de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMTI – Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ETI's – Escola em Tempo Integral
EUA – Estados Unidos da América
FDE – Fundo de Desenvolvimento da Educação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDAP – Fundação de Desenvolvimento Administrativo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDPI – Gratificação de Dedicação Plena e Integral
ICE – Instituto de Corresponsabilidade em Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LC – Lei Complementar
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
OMC – Organização Mundial do Comércio
PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
PEI – Programa Ensino Integral
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PRN – Partido da Reconstrução Nacional
PROCENTRO – Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PPPs – Parcerias Público Privada
RDPI – Regime de Dedicação Plena e Integral
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SED – Secretaria Escolar Digital
SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TEO – Tecnologia Empresarial Oldebrecht
TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PROJETO SOCIETÁRIO, ESTADO E REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA	27
1.1 Projeto societário: um conceito multifacetado	27
1.2 As funções do Estado na produção e materialização do projeto societário.....	40
1.3 Reestruturação produtiva do capital e nova governança: hegemonia do pensamento neoliberal	46
2. POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988, REFORMA DO ESTADO E PROJETO SOCIETÁRIO.....	52
2.1 A abertura democrática e a Constituição Federal de 1988	53
2.2 Reforma do Estado na gestão FHC (1995-2003) e a nova gestão pública gerencial...	56
2.3 Novo desenvolvimentismo como perspectiva do Estado nacional.....	66
3. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	71
3.1 Reestruturação gerencial da Secretaria Estadual de Educação: gestão por resultados	71
3.1.1 Decreto 57.141, de 18-07-2011: marco regulatório da reorganização gerencial	83
3.2 Controle remoto: novas formas de monitoramento do trabalho docente.....	89
3.3 A teoria do capital humano: construindo consensos para manutenção do <i>status quo</i>	93
4. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): FOCO NO ALUNO?	104
4.1 Princípios e premissas do Programa Ensino Integral/SP: multifaces de um projeto societário.....	104
4.2 Gestão por desempenho: a escola do mundo corporativo	126
4.3 Programa Ensino Integral: organização gerencial da unidade escolar	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	178

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, com a reestruturação produtiva do capital, ao invés de se promover o desenvolvimento informado pelo Estado de Bem-Estar Social, que tem como pressuposto a justiça social, o capitalismo globalizado intensificou a exploração do trabalhador e o controle social, tendo como fundamento a busca incessante de lucro, o fortalecimento do neoliberalismo como ideologia hegemônica e a ênfase na necessidade de novas habilidades cognitivas e comportamentais adequadas à base técnica da produção de mercadorias.

De meados da década de 1970 em diante, observamos no mundo capitalista um conjunto de inovações nas mais diversas instâncias da vida econômica e social. Alves (2011) afirma que o discurso da produção do capital coloniza a vida social. A ideologia do toyotismo¹ traz a necessidade de engajamento do trabalhador em relação a valores como flexibilidade, polivalência, eficiência, colaboração, entre outros. Segundo o autor, com a crise estrutural do capital, emergiu um complexo de reestruturações do sistema de acumulação (e reprodução) do capital no plano mundial. A própria reestruturação produtiva do capital implica em mudanças significativas nas instâncias da produção social, tanto no aspecto organizacional-tecnológico, como na dimensão políticoideológica.

Alves (2011) afirma ainda que, nas condições do capitalismo contemporâneo, este modo de produção tornou-se uma força social dominante, expondo, com mais intensidade e amplitude, o “todo orgânico” da produção do capital.

O Brasil, inserido neste contexto de reestruturação global, incorporou as premissas das bases de exploração capitalista, em que, segundo Alves (2011), houve a intensificação dos processos de concentração e centralização do capital industrial sob a direção do capital financeiro, o qual explicitou, de modo acirrado, as contradições sistêmicas do “sujeito automático” da modernidade burguesa. A lógica do neoliberalismo veio reforçar a reorganização do capitalismo mundial, promovendo reformas estruturais em diversos países capitalistas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou a instituição do Estado Democrático de Direito (Art 1º- A República Federativa do Brasil, formada pela

¹O toyotismo é a ideologia orgânica do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra, nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie, a materialidade sócio-técnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias (Alves, 2011, p. 43).

união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos- I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição; Art. 6º- São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição).

Nos anos 1990, intensificou-se no Brasil uma repactuação das elites que elegeram a proclamada ineficiência do Estado brasileiro como empecilho para a dinamização econômica necessária para a implantação de reformas administrativas. Neste sentido, a reforma do Estado, levada a termo durante as gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), entre os anos 1995 a 2003, objetivou redefinir a gestão pública a partir da lógica de mercado. O propósito foi converter a administração pública, baseada em um modelo burocrático (segundo os promotores da reforma), em administração pública gerencial, objetivando reestruturar o Estado através de processos de flexibilização e redução de custos, restritos sobretudo aos setores da educação, saúde e segurança, deixando ao mercado o protagonismo de regulação das atividades econômicas.

A Emenda Constitucional Nº 19, de 04 de junho de 1998 (promulgada na gestão FHC), programou modificações no regime administrativo brasileiro e constituiu-se num primeiro passo da reforma do Estado. Para Adrião e Bezerra (2013), a EC Nº 19/98 promoveu a ampliação da modificação de funções do Estado, uma vez que formalizou a exigência de serviços públicos supostamente mais eficientes e abriu precedentes para que a administração pública admitisse a introdução de modelos de gestão baseados na administração privada, considerados, nas perspectivas reformistas, mais eficazes e menos burocráticos.

O desenvolvimento ambíguo da economia e do Estado brasileiro refletiu-se no que Oliveira (2013) considerou ser um processo real que mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado “moderno” cresce e se alimenta da existência do “atrasado”, se quer manter a terminologia. É neste contexto de disputa econômica que “salta aos olhos” do pensamento liberal, que sempre usufruiu dos mecanismos patrimonialistas e corporativos do Estado burocrático, a crise fiscal, o que permitiria introduzir o mercado financeiro como ativo competidor para a

acumulação.

Segundo Lima e Gandin (2012), considerava-se, como solução para a crise do Estado de Bem-Estar Social, a introdução de soluções gerencialistas, da gerência como uma força de progresso, para que se chegasse a formas de atuação mais próximas daquelas do mundo dos negócios. Para os autores, os grupos que começaram a se constituir como hegemônicos passaram a veicular um discurso no qual havia uma dura crítica às instituições públicas, apontando suas falhas e sua ineficiência tanto na gestão quanto no oferecimento de seu produto, que eram considerados como de má qualidade. Não reconheciam no Estado de Bem Estar Social a tradução de uma das mais importantes conquistas da civilização ocidental, agregando ideias de liberdade, igualdade, democracia, valorização da pessoa humana e do trabalho, justiça social e bem-estar das populações envolvidas (DELGADO; PORTO, 2018).

Imbricado neste contexto, o gerencialismo avançou investindo na lógica da economia de mercado sobre a coisa pública e produzindo, para tanto, um discurso de consenso. Consenso cultivado, segundo Harvey (2008), pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, além dos vários setores do aparelho de Estado, reforçando a ideologia dominante.

Em relação às políticas públicas no campo educacional, o conjunto de reformas implantadas, a partir do século XX, resultou, segundo Oliveira (2009), na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura, uma vez que

Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, cita a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e Lei n. 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio. Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos (OLIVEIRA, 2009, p.199).

As alterações na legislação educacional brasileira consumaram, segundo Oliveira (2009), uma reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96. Tais ações foram justificadas pela necessária modernização do país, que carecia de força de trabalho mais bem qualificada e adequada aos novos processos de reestruturação produtiva. A ênfase na educação geral como essencial ao desenvolvimento de competências necessárias ao mercado de trabalho – flexível e adaptável – foi responsável pelas mudanças no currículo e pela adoção da matriz de competências. Ao centrar-se na capacidade de aquisição de tais habilidades e competências pelo educando, o domínio de conteúdos relevantes e significativos da cultura humana, que, segundo Saviani (1999), é indispensável para a participação política das massas, ficou em segundo plano.

Para Gentili e Oliveira (2013), no período de dez anos posteriores, a partir de 2003, já nas gestões do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), pelo Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas públicas orientadas para promover uma melhor distribuição de renda e o acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos aumentaram significativamente. Em comparação, segundo Garschagen (2007), em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), os gastos sociais federais passaram de 11,24% em 1995 para 13,82% em 2005, o equivalente a 2,6 pontos percentuais do PIB, o que representa um crescimento de 23%, denotando uma expansão desses gastos em ritmo superior ao da economia como um todo.

Embora o conjunto de políticas sociais implementadas no governo Lula não tenha significado o rompimento da lógica estrutural gerencialista, que até então dominava o campo das políticas educacionais, tais políticas demonstraram forte sinalização à efetivação do direito à educação com qualidade social, revelando distinções entre este projeto, baseado no Estado democrático de direito, e o anterior, de caráter neoliberal. O governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) representou solução de continuidade a este projeto de construção de um Estado de Bem Estar Social informado por sólidas políticas sociais.

Frente ao quadro exposto até aqui, a temática da educação em tempo integral fez-se presente na legislação educacional brasileira, normatizada na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Plano Nacional de Educação (2001) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (2007), entre outras.

A Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (FUNDEB), por sua vez, determinou que o regulamento disporia sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (Art.10, § 3º). Destaca-se também, neste contexto de incorporação da educação em tempo integral nos sistemas de ensino, a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), prevendo a educação básica em tempo integral como possibilidade de formação. O PNE apresenta como meta 6 oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica ao final da década.

No Estado de São Paulo, segundo Souza (2002), ocorreu um processo de reforma educacional entre os anos 1995-1999, durante o governo de Mário Covas, do Partido da Social Democracia Brasileira.

Tal reforma esteve centralizada em diretrizes traçadas para eliminar as alegações (da governança) de disfuncionalidades do sistema educacional, organizadas em três eixos de intervenção: melhoria da qualidade de ensino, mudanças nos padrões de gestão e racionalização organizacional. Após gestões consecutivas do PSDB à frente do governo do Estado de São Paulo (1995-2013)², e especificamente na Secretaria de Estado da Educação, o diagnóstico oficial apontado foi o de que

A estrutura da Secretaria estava desatualizada, pois sua reforma mais recente datava de 1976. Além de anacrônica, ela também se encontrava descaracterizada por inúmeras adaptações formais e informais, improvisações e transformações realizadas para atender às necessidades imediatas da educação. A rede estadual respondia a comandos sobrepostos e paralelos, que dificultavam a articulação indispensável ao processo descentralizado de ensino e aprendizagem. Onde a descentralização estava presente, no entanto, mostrava-se frágil na gestão de recursos locais e no apoio ao dia a dia das escolas. Verificou-se que cerca de 70% das atividades nas Diretorias, além de desorganizadas, eram de natureza administrativa, em prejuízo do trabalho docente. Em algumas situações pontuais notaram-se limites políticos à atuação dos profissionais lotados em Diretorias, especialmente no interior (SÃO PAULO, 2013).

A Secretaria Estadual da Educação (SEE-SP) contratou, no ano de 2008, a

²Governadores: 1995/1998- Mario Covas; 1999/2002- Mário Covas (2001) e Geraldo Alkmin (2001-2003); 2003/2006- Geraldo Alkmin (2003-2006) e Cláudio Lembo (2006-2007); 2007/2010- José Serra (2007- 2010); Alberto Goldman (2010- 2011);2011/2014- Geraldo Alkmin; 2015/2018- Geraldo Alkmin (2015-2018); Márcio França (2018-2019) .

Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), pertencente ao governo do Estado, para realizar estudos de modernização administrativa na estrutura da secretaria estadual da educação. O estudo realizado pela FUNDAP foi referência para a publicação do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que estabeleceu a reestruturação administrativa da pasta. Logo em seguida, foi lançado o Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, cujos pilares foram lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério (SÃO PAULO, 2014).

Neste contexto, o Programa de Ensino Integral (PEI) foi instituído no Estado de São Paulo pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio (a LC nº 1664 foi alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012), e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. A SEE-SP justificou sua implementação como uma alternativa para adolescentes e jovens frequentarem uma escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, ampliaria as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014).

Ressalta-se que esta pesquisa tem como pressuposto que as políticas públicas educacionais são constituídas por discursos dinâmicos e multifacetados, enquanto elementos formativos de projetos societários, cabendo então questionar: o projeto societário que informa o Programa Ensino Integral (PEI) dialoga com os princípios do Estado de Bem Estar Social, na formação do cidadão?

Torna-se imprescindível neste estudo caracterizar o Estado de Bem-Estar Social, uma vez que a pesquisa aponta, ao longo de seu eixo de argumentação teórica, o contraponto representado pelo Estado neoliberal. Assim, segundo Delgado e Porto (2018), a constituição do Estado de Bem-Estar Social firmou-se a partir dos finais do século XIX, com a emergência das organizações sindicais e políticas dos trabalhadores no capitalismo ocidental, ao lado do começo das políticas sociais dos Estados (inicialmente previdenciárias acidentárias do trabalho, além de especificamente trabalhistas). Para os autores,

Este marco situa-se, no plano político-sindical, nos movimentos trabalhistas e socialistas estruturados na Grã-Bretanha, na França e na Alemanha, espalhando-se para outros países capitalistas mesmo ainda na segunda metade do século XIX. No plano político-institucional, situa-se na absorção gradativa

pelas ordens jurídicas europeias de normas jurídicas trabalhistas, conferindo cidadania social, econômica e política aos trabalhadores, como indivíduos e como grupo social. Neste plano, a Conferência de Berlim, de 1890, envolvendo 14 Estados europeus, ao fixar uma série de normas trabalhistas a serem seguidas pelos respectivos Estados convenientes, teve importante papel na construção do EBES. Ainda no mesmo plano — embora, ironicamente, sob matriz autoritária — surge o Governo Bismarck na Alemanha, que dá início a um programa público de previdência e assistência sociais (DELGADO; PORTO, 2018, p. 22).

É, portanto, relevante, observar o caráter de historicidade presente nos elementos que definem projetos de sociedade, em que algumas características são definidoras das intenções estruturantes dos condicionamentos sociais.

Descrevem ainda Delgado e Porto (2018) que, não obstante seja comum firmar-se o início do Estado de Bem-Estar na gestão bismarckiana, parece relevante reconhecer-se que a organização do movimento sindical e o início da estruturação do Direito do Trabalho são pontos cardeais neste processo de construção, pois não se tratou apenas de implementar uma política pública, mas também uma maneira de organização da sociedade civil.

Observam também Delgado e Porto (2018) que, sob o ponto de vista da liberdade, o Estado de Bem-Estar é de certo modo caudatário das revoluções dos séculos XVII e XVIII, à medida que estas firmaram como relevante a noção de liberdade na sociedade política. Mesmo sendo meramente liberais, individualistas e elitistas em sua matriz original, estas revoluções abriram caminho para a afirmação da ideia da liberdade, e, assim, para sua posterior apropriação pelas grandes massas populacionais dos trabalhadores e pelos despossuídos de riqueza e poder na sociedade capitalista, e à ideia de liberdade viria se firmar à ideia de igualdade. Para os autores, o Estado de Bem-Estar aprofundou-se e se generalizou após a Segunda Guerra Mundial.

Observado também este contexto, a pesquisa que ora se apresenta teve como objetivo identificar e analisar ideias força que informaram os princípios e premissas do Programa Ensino Integral (PEI), compreendendo o período de sua implementação no ano de 2012 até o ano de 2018, quando finalizou a gestão governamental de Geraldo Alckmin.

Para tanto, como procedimento metodológico, utilizou-se a análise documental, referenciado pela perspectiva qualitativa que, segundo Esteban (2010), se constitui em uma atividade sistemática orientada para a compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais.

Foram analisados os referenciais teórico normativos do Programa Ensino

Integral (PEI), sobretudo Legislações e publicações referentes aos princípios e premissas do modelo, quais sejam: (a). Modelo pedagógico: - a educação interdimensional, - a pedagogia da presença, - os quatro pilares da educação para o século XXI, - o protagonismo Juvenil; (b). Modelo de gestão: -Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE (SÃO PAULO, 2014).

A análise documental centrou-se num eixo discursivo informado pela concepção de educação como fator de produção, referenciada, por sua vez, na teoria do capital humano, em que a concepção de estrutura social é resultante de uma construção do comportamento individual (Frigotto, 2010). Tal concepção revelou-se por um caráter pragmático ímpar, ao priorizar, nas políticas públicas paulistas reformistas, três eixos estruturantes: a melhoria da qualidade do ensino, mudanças no padrão de gestão e racionalização organizacional.

Quanto à reestruturação administrativa implementada em 2011, foram basilares para a pesquisa a análise do Decreto Nº 57.141, de 18-07-2011 (alterado pelo Decreto Nº 67.187, de 17-04-2019), Resolução SE Nº 59, de 30-08-2011, Resolução SE Nº 69, de 14-10-2011, que normatizaram esta reestruturação na Secretaria de Estado da Educação, assim como a publicação “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno” (SÃO PAULO, ESTADO, 2013), que descreve as concepções e procedimentos adotados para a reestruturação administrativa ocorrida em 2011. A análise desta reestruturação, em específico, mais próxima, cronologicamente, da implantação do Programa Ensino Integral, que surgiria no ano seguinte, 2012, permitiu vislumbrar a concepção de educação que viria a materializar-se na rede, no que diz respeito ao ensino integral.

O período de análise para este estudo foi delimitado entre o ano de implantação das primeiras unidades escolares inseridas no modelo de ensino integral, em 2012, até o ano de 2018, final da gestão do governador Geraldo Alckmin, permitindo que a investigação tivesse acesso à integralidade das publicações referentes ao programa e suas concepções norteadoras, inquirindo sobre o modelo de sociedade referenciada no Programa Ensino Integral.

A análise das publicações da Secretaria da Educação (Cadernos), que explicitavam a concepção teórica do Programa Ensino Integral na rede estadual paulista, começou pelo caderno “Diretrizes do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, ESTADO, 2014), que nos remeteu ao que consideramos uma referência primordial para

a concepção do modelo “Educação: um tesouro a descobrir- relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 2012). Tal obra desenvolve a noção dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), que nos proporcionaram estabelecer contrapontos teóricos que desmistificaram tal concepção de educação formulada pela UNESCO como investimento produtivo em vista de um rendimento individual (LAVAL, 2004).

Fundamental também foi a análise de publicações de Antonio Carlos Gomes da Costa, autor que desenvolveu obras específicas para o modelo de ensino integral, citado como referência em todos os “*cadernos*” do ensino integral do Estado de São Paulo. Deste autor, pudemos analisar as concepções que se constituíram em ideias força do modelo, a saber: a educação interdimensional, a pedagogia da presença, os quatro pilares da educação para o século XXI e protagonismo juvenil. Damon (2009) e a publicação da SEE-SP “Avaliação da aprendizagem e nivelamento” (SÃO PAULO, ESTADO, 2014) também consitituíram-se em importantes fontes de consulta para a interpretação de narrativas de consensos a partir de uma perspectiva de educação instrumental.

Em outro ponto focal da análise, a gestão por desempenho, centrada no agir (valor-mérito), realizamos a análise do documento “Caderno Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, ESTADO, 2014), referenciado, por sua vez, na publicação “Modelo operacional- Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): uma nova escola para a juventude brasileira” (ICE, 2005), difusor da concepção de escola-empresa.

No que se refere à Legislação propriamente dita, além do contexto de análise permitido pela referência a marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394/1996; a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024); a Lei 16.279, de 08 de julho de 2016 (Plano Estadual de Educação), e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, encontram-se na pesquisa a análise de aspectos das legislações específicas do Programa Ensino Integral, a saber: Lei Complementar 1.164, de 04 de janeiro de 2012; Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro de 2012; Decreto Nº 59.354, de 15 de julho de 2013; Resolução SE 68, de 17 de dezembro de 2014; Resolução SE 52, de 02 de outubro de 2014; Resolução SE 67, de 16 de dezembro de 2014; Resolução SE 04/2015 (que revoga a Res.58/2014); Portaria MEC Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016;

Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016, e a Resolução SE Nº 80, de 13 de dezembro de 2018.

A análise destas publicações e a de legislações de referência teórico-normativa do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo foram realizadas tendo em vista o argumento de Souza (2008), para quem

O discurso não é algo fixado de antemão, e dele podem ser recortados e analisados diferentes estados. Conceitos e objetos de discurso não são entidades categoricamente firmadas e fixadas, mas resultantes do movimento do discurso em meio às disputas de poder (SOUZA, 2008, p.17).

Dessa compreensão, e por se tratar de um estudo essencialmente conceitual, ou seja, de análise de documentos produzidos para informar um programa educacional, atribuímos ênfase à interpretação das narrativas a partir da teoria crítica, pós-marxista, que analisa as sociedades de controle.

Considerou-se importante observar o proposto por Bardin (2016), na organização da análise de conteúdo, segundo uma cronologia a ser seguida: 1. pré-análise (escolha do material; afirmação provisória que nos propusemos verificar e objetivos; indicadores); 2. Exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Tais ideias-força permitiram uma análise focada na produção de discursos de consensos que culminaram, em última instância, na revelação do projeto societário em construção. A opção metodológica foi, então, desenvolver um corpo textual que fosse resultado da leitura dos princípios e premissas do PEI no Estado de São Paulo, derivado de um movimento de contraposição crítica que, em se constituindo como produção científica, revelasse o discurso oficial.

Franco (2005) refere-se ao fato de que, ao realizarmos a análise de documentos, não devemos nos atentar apenas às unidades de registro textual, como a palavra, o tema, o personagem ou item, mas nos aprofundarmos nas unidades que nos apresentem os significados e sentidos mais profundos, buscando entendimento das diferentes visões de mundo que informam toda produção textual, sendo essa nossa opção metodológica para o tratamento das informações coletadas.

No primeiro capítulo, analisamos o conceito de projeto societário, tomando como ponto de partida a era moderna, que tem início no século XVI, e seus desdobramentos ao longo dos períodos seguintes até as sociedades denominadas pós-modernas, tornadas hegemônicas, segundo Harvey (2008), no começo dos anos setenta.

Também analisamos quais as funções do Estado moderno na produção de projetos societários, uma vez que regula as relações sociais como agente hegemônico na execução de políticas públicas baseadas em consensos.

No segundo capítulo, aprofundamos a análise de como se deram os processos de reforma do Estado no Brasil no período pós-promulgação da Constituição Federal de 1988, marco institucional que redefine a direção das políticas públicas nos anos noventa e posterior fase de neodesenvolvimentismo com a chegada ao poder de um governo democrático popular. Interessou-nos compreender e problematizar narrativas baseadas na administração gerencial, que objetivaram a construção de consensos em torno da ideia de reforma do Estado, como consequência de rearranjos das elites constituídas no poder.

No terceiro capítulo, por sua vez, analisamos as políticas públicas educacionais especificamente no Estado de São Paulo, como desdobramentos de projetos societários delimitados anteriormente e resultantes também das reformas de Estado no ente federal, discutindo especificidades a partir de reestruturações na Secretaria de Estado da Educação encampadas por governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Neste contexto, há uma breve análise das reformas anteriores com o objetivo de situar historicamente a condução da estrutura administrativa da SEE-SP.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos a análise das bases conceituais e documentos específicos do Programa Ensino Integral/SEE-SP, a partir dos princípios pedagógicos e de gestão por desempenho, além de investigar o conjunto de normativas do programa, através das Legislações específicas. Nomeamos o projeto societário implicado no programa, consequentemente apontando a capacidade de diálogo deste com o Estado Democrático de Direito, sobretudo no que diz respeito à efetivação do exercício da cidadania plena no Estado.

Importante frisar que a proposta de compreensão de qual projeto societário está implicado num programa educacional específico objetivou estimular o debate acerca de ideias-força instituintes de narrativas de consensos em educação.

1. PROJETO SOCIETÁRIO, ESTADO E REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA

Neste capítulo, inicialmente, analisaremos o conceito de projeto societário, tomando como ponto de partida a era moderna e seus desdobramentos ao longo dos períodos seguintes até as sociedades denominadas pós-modernas, tornadas hegemônicas, segundo Harvey (2008), no começo dos anos setenta do séculoXXI.

Na sequência, apresentaremos as funções do Estado moderno na produção e materialização de projetos societários, uma vez que ele regula as relações sociais como ator hegemônico na execução de políticas públicas baseadas em consensos. Neste item, consideramos fundamentais as considerações de Ranieri (2013) e Azevedo (2004), ao indicarem a distinção entre o projeto societário do Estado Neoliberal e o do Estado de Bem Estar Social. Deste modo, produzem-se neste capítulo elementos para a compreensão das principais características dos projetos societários, suas diferenças e antagonismos.

Finalizaremos o capítulo com a análise da reestruturação produtiva do capital, uma vez que este se inscreve na transição do período fordista para a era do trabalho flexível, em que as condições de exploração do trabalho se intensificam, permitindo a hegemonia do projeto societário neoliberal.

1.1 Projeto societário: um conceito multifacetado

Para compreensão do significado do que venha a ser um projeto societário, torna-se necessária a análise da constituição histórica do conceito, assim como das relações políticas, econômicas e sociais de poder que o envolve, tornando-o multifacetado.

Netto (1999) afirma que os projetos societários são projetos coletivos, mas seu traço peculiar reside no fato de se constituírem como projetos macroscópicos, como propostas para o conjunto da sociedade. Somente eles apresentam esta característica – os outros projetos coletivos (profissionais, por exemplo) não possuem este nível de amplitude e inclusividade. Para o autor, trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-los e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-los.

Referenciados por tal definição, identificamos a era moderna como marco inicial de nossa análise, como período histórico da formação de um tipo (hegemônico)

societário, em que se está sedimentada uma série de características identificáveis do que somos como sociedade. Temos o intuito de delimitar elementos de formação societária que nos permitam refletir sob quais paradigmas se dá a construção de consensos para projetos de poder, mediados pelo Estado.

É importante observar que, para Ranieri (2013), tipos são modelos explicativos da realidade estatal, construídos indubitavelmente a partir da identificação de características e processos comuns, nos quais se vislumbram certas regularidades. Para a autora, na metodologia dos tipos, não se isolam causalidades, mas a atenção se concentra em situações políticas semelhantes para projetá-las em análises objetivas da realidade estatal. A autora defende que o tipo é relativo, uma vez que toda nova formação pode provar que um elemento tido por típico até aquele momento não o é necessariamente em novo contexto social e político.

Neste sentido, a análise realizada por Berman (1986) sobre a era moderna, nos traz importantes elementos para a compreensão do que consideramos ser um “tipo” de sociedade estruturada segundo crenças e valores sistematizados em torno da economia capitalista. O autor afirma que

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar (BERMAN, 1986, p.15).

Assim, havia um projeto de sociedade em curso, que se ergueu através de uma corrente de pensamento em que, segundo Harvey (2008),

A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da emancipação humana e do enriquecimento da vida diária. O domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez, da necessidade e da arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (HARVEY, 2008, p.23).

Portanto, a dinâmica social não pode ser tomada como dada, num movimento de “naturalização” do fato histórico, mas, antes, envolta em contradições

intrínsecas à condição humana e à produção das relações sociais.

Qualquer período analisado deve ser considerado, uma vez observado o rigor científico necessário, não como um dado pleno de sentido, mas permeado de matizes que o constituíram enquanto historicamente delimitado.

Berman (1986) classifica a era moderna em três fases, para, segundo ele, manter a esperança de ter algum controle sobre algo tão vasto quanto a história da modernidade. Assim,

Na primeira fase, do início do século XVI até o fim do século XVIII, as pessoas estão apenas começando a experimentar a vida moderna; mal fazem ideia do que as atingiu. Elas tateiam, desesperadamente, mas em estado de semicegueira, no encalço de um vocabulário adequado; têm pouco ou nenhum senso de um público ou comunidade moderna, dentro da qual seus julgamentos e esperanças pudessem ser compartilhados. Nossa segunda fase começa com a grande onda revolucionária de 1790. Com a Revolução Francesa e suas reverberações, ganha vida, de maneira abrupta e dramática, um grande e moderno público. Esse público partilha o sentimento de viver em uma era revolucionária, uma era que desencadeia explosivas convulsões em todos os níveis de vida pessoal, social e política. Ao mesmo tempo, o público moderno do século XIX ainda se lembra do que é viver, material e espiritualmente, em um mundo que não chega a ser moderno por inteiro. É dessa profunda dicotomia, dessa sensação de viver em dois mundos simultaneamente, que emerge e se desdobra a ideia de modernismo e modernização. No século XX, nossa terceira e última fase, o processo de modernização se expande a ponto de abarcar virtualmente o mundo todo, e a cultura mundial do modernismo em desenvolvimento atinge espetaculares triunfos na arte e no pensamento. Por outro lado, à medida que se expande, o público moderno se multiplica em uma multidão de fragmentos, que falam linguagens incomensuravelmente confidenciais; a ideia de modernidade, concebida em inúmeros e fragmentários caminhos, perde muito de sua nitidez, ressonância e profundidade e perde sua capacidade de organizar e dar sentido à vida das pessoas. Em consequência disso, encontramos hoje em meio a uma era moderna que perdeu contato com as raízes de sua própria modernidade (BERMAN, 1986, p.16).

Harvey (2008) considera que o “alto” modernismo (pós-guerra) adquire características que conferem a ele uma capacidade de globalizar conceitos gerais quanto à formação de consciências e manutenção de formas de estruturas de poder. A análise do autor nos leva a pensar na formação de blocos hegemônicos de poder/consenso sob novas e diversas variantes, embora localize na força da produção capitalista a matriz aglutinadora de legitimação, de modo que

No Ocidente, ainda vivemos uma sociedade em que a produção em função de lucros permanece como o princípio organizador básico da vida econômica. Portanto, precisamos de alguma maneira representar todos os grandes eventos ocorridos desde a primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, de maneira que não se perca de vista o fato de as regras básicas do modo capitalista de produção continuarem a operar como forças plasmadoras invariantes do desenvolvimento histórico-geográfico (HARVEY, 2008, p.117).

Quanto à função do Estado neste contexto, Poulantzas (1980), ao desenvolver o conceito de aparelhos ideológicos, destaca que, se o Estado tem função constitutiva nas relações de produção e na delimitação-reprodução de classes sociais, é porque não se limita ao exercício da repressão física organizada. Para ele, o Estado detém, igualmente, função própria na organização das relações ideológicas e da ideologia dominante.

A ideologia, para Poulantzas (1980), não consiste apenas, ou simplesmente, em um sistema de ideias ou de representações: ela concerne também a uma série de práticas materiais, estendendo-se aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes e, assim, molda-se como cimento ao conjunto das práticas sociais, práticas políticas e econômicas, inclusive. O autor analisa a função do Estado como aparelho ideológico nesta direção, quando afirma que o Estado não consegue consagrar e reproduzir a dominação política por meio exclusivo da mera repressão, da força ou da violência “nua”, mas apela diretamente à ideologia que legitima a violência e contribui para organizar um *consenso* de certas classes e frações dominadas com relação ao poder político.

Chatelet (2009), analisando formulações teóricas de Gramsci, afirma que este autor reforça, em certa medida, a concepção de Estado, segundo a qual, é neste em que se dão relações entre o ideológico, o político e o econômico. Embora Gramsci, em sua obra, mantenha a centralidade de análise no modo de produção capitalista como espinha dorsal de um sistema opressor do trabalhador, Chatelet vê na argumentação do autor a compreensão de que o Estado moderno funciona por consenso e não somente por violência. O Estado seria a sociedade civil mais a sociedade política, constituindo-se em hegemonia revestida de coerção.

Como consequência, verificamos a existência de relação entre reprodução econômica, valores e crenças incorporados às subjetividades individuais coletivas que adquirem status de ideias-força. E, assim,

O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos capitalistas, trabalhadores, funcionários públicos, financistas e todas as outras espécies de agentes político-econômicos - assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime de acumulação funcionando. Tem de haver, portanto, uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução (HARVEY, 2008, p.117).

Portanto, projetos de sociedade são resultantes de uma intencionalidade estruturante, ligados às relações sociais, econômicas e culturais, em que as construções de consensos são determinantes para a estabilidade e viabilidade do sistema como um todo. Como afirma Harvey (2008),

Na prática, as pressões coletivas exercidas pelo Estado ou por outras instituições (religiosas, políticas, sindicais, patronais e culturais), aliadas ao exercício do poder de domínio do mercado pelas grandes corporações e outras instituições poderosas, afetam de modo vital a dinâmica do capitalismo. Essas pressões podem ser diretas (como a imposição de controles de salários e preços) ou indiretas (como a propaganda subliminar que nos persuade a incorporar novos conceitos sobre as nossas necessidades e desejos básicos na vida), mas o efeito líquido é moldar a trajetória e a forma do desenvolvimento capitalista de modos cuja compreensão vai além da análise das transações de mercado. Além disso, as propensões sociais e psicológicas, como o individualismo e o impulso de realização pessoal por meio da auto-expressão, a busca de segurança e identidade coletiva, a necessidade de adquirir respeito próprio, posição ou alguma outra marca de identidade individual, têm um papel na plasmação de modos de consumo e estilos de vida (HARVEY, 2008, p.118).

O autor explicita a formatação de projetos societários baseados no controle e consenso sociais, em que modos de regulamentação fomentam a reprodução social.

A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 2008, p.119).

Wolf e Oliveira (2016) dão ênfase à questão ideológica no que se refere à implantação de políticas públicas executadas por grupos de poder enquanto atores sociais, pois,

o perfil das políticas públicas é fortemente influenciado pela ideologia. De fato, ao defender os seus interesses, os grupos sociais em interação se apoiam em um determinado conjunto de ideias, ou, ainda, em uma determinada interpretação a respeito do funcionamento do mundo em que eles estão inseridos – em verdade, uma representação de um todo complexo construída por meio de processos cognitivos. É justamente a partir desse conjunto de ideias que esses grupos sociais decidem a melhor forma de atuar sobre a realidade, formando as suas preferências tendo em vista atender os seus interesses. Em geral, as ideias são impostas pelos grupos mais fortes sobre os grupos mais fracos com o próprio objetivo de ocultar essa relação de hierarquia e, dessa forma, assegurar a sua reprodução (WOLF; OLIVEIRA, 2016, p. 665).

Compreende-se, portanto, que há uma necessária interlocução entre o sistema econômico hegemônico e o respectivo conjunto de valores ideológicos que amplificam a capacidade de gerir um projeto societário viável e relativamente estável.

Alves (2011) enfatiza, porém, que estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de maneira perene, sem resistências e lutas cotidianas. Considera que o processo de captura da subjetividade do trabalho é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração do olhar, mas também nas instâncias sociorreprodutivas, com a pletora de valores-fetice e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência e inconsciência do psiquismo humano.

Se não há um protocolo padrão com características de um projeto societário a priori, uma vez que estamos lidando com relações sociais sujeitas a transmutações infinitas, existe, porém, uma série de componentes intrínsecos aos sistemas econômicos políticos socioculturais que determinam, de forma contundente, os valores, crenças e atitudes que se tornam referências e definem a subjetividade coletiva visando a objetivos de tomada e manutenção de poder.

Harvey (2008) coloca em discussão este ponto de vista, da criação de uma dinâmica do modernismo como fato social, quando cita que,

Se a vida moderna está de fato tão permeada pelo sentido do fugidio, do efêmero, do fragmentário e do contingente, há algumas profundas consequências. Para começar, a modernidade não pode respeitar sequer o seu próprio passado, para não falar do de qualquer ordem social pré-moderna. A transitoriedade das coisas dificulta a preservação de todo sentido de continuidade histórica. Se há algum sentido na história, há que o descobrir e defini-lo a partir de dentro do turbilhão da mudança, um turbilhão que afeta tanto os termos da discussão como o que está sendo discutido (HARVEY, 2008, p. 22).

Numa perspectiva da construção de projetos de poder, Harvey (2008) estabelece conexão entre o modernismo e o fordismo³, destacando a função do Estado keynesiano⁴ como garantidor da razoabilidade do funcionamento do sistema capitalista.

³FORDISMO: Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a produzir um tipo de produto [...] (SANDRONI, 1999, p.249).

⁴KEYNESIANISMO: Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, com a qual não se atinge totalmente a autonomia da empresa privada, e que prega a adoção, no todo ou em parte, das políticas sugeridas na principal obra de Keynes, A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda, 1936. Tais

Em suas palavras,

O Estado aguentava a carga de um crescente descontentamento, que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos. No mínimo, o Estado tinha de tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasssem ativamente as desigualdades, combatessem o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias. A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala, mas de modo humano e atencioso. Os fracassos qualitativos nesse campo eram motivo de inúmeras críticas, mas, no final, é provável que os dilemas mais sérios fossem provocados pelo fracasso quantitativo. A condição do fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável (HARVEY, 2008, p. 133).

Embora adquira um sentido de permanência sob as bases da superestrutura capitalista, a condição estatal no Estado keynesiano tem uma direção acentuada em busca da justiça social consolidada nos processos democráticos. Insere-se na concepção de Estado Social, delimitado à égide da lei, à divisão dos poderes e à expressa previsão constitucional de direitos individuais (RANIERI, 2013).

Assim, as funções de Estado, numa concepção de bem-estar social, passam a regular, por premissa, a superestrutura econômica de uma outra perspectiva, com ênfase na proteção social, buscando protagonismo nesses processos regulatórios. Portanto, não se tratava apenas de vigorar para amparar os desequilíbrios da era fordista ou outra qualquer. Vem à tona como produto dos embates das forças sociais. Para Ranieri (2013), em comparação com o tipo liberal, que impõe uma visão de preponderância do mercado como marco regulatório das estruturas socio-econômicas, com observação expressa das garantias individuais e reconhecimento da propriedade privada como premissa, o Estado de Bem Estar Social (Welfare State) é bem mais complexo, em decorrência, justamente, do reconhecimento ampliado dos direitos dos indivíduos, enquanto coletividades.

No contexto destas tensões político-econômicas, regidos pelo modo de produção capitalista, em que Estado e mercado vão moldando-se segundo interesses de poder, Harvey identifica o ano de 1973 como marcante para a passagem de um regime

políticas propunham solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos. As propostas da chamada “revolução keynesiana” foram feitas no momento em que a economia mundial sofria o impacto da Grande Depressão, que se estendeu por toda a década de 30 até o início da Segunda Guerra Mundial [...] (SANDRONI, 1999, p. 324).

de acumulação fordista (era moderna) para outro, flexível (era pós-moderna), pois

A profunda recessão de 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da "estagflação" (estagnação da produção de bens e alta inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2008, p. 140).

Consequentemente, esta transição intensificaria as taxas de exploração do trabalhador, implicadas que estão no processo intrínseco ao modo de produção capitalista, em que a história da evolução e organização da sociedade capitalista, tendo por base as relações entre trabalho e capital, não é senão a história da radicalização da submissão do trabalho humano à lógica e à volúpia do capital. É a história da luta do capital e de seus proprietários para uma submissão cada vez mais total do trabalho ao capital (FRIGOTTO, 2010).

Marx (2016), ao analisar o processo de produção do capital, escrevendo no século XIX, argumentava sobre as consequências do surgimento da indústria moderna e a exploração do camponês agrícola, definindo parâmetros de análise que teriam força explicativa inclusive na atualidade. Observa Marx que

A extensão das leis fabris a todos os ramos se tornou indispensável para proteger mental e fisicamente a classe trabalhadora. Ela generaliza e acelera, como já vimos, a transformação dos processos de trabalho dispersos e de diminuta escala em processos de trabalho combinados que operam em grande escala social; em consequência, acelera a concentração do capital e o domínio exclusivo do sistema fabril. Ela destrói todas as formas antigas e transitórias, atrás das quais ainda se esconde parcialmente o capital, e as substitui pelo domínio direto e franco do capital (MARX, 2016, p. 567).

Dadas as condições de contínuo aguçamento das contradições no seio do modo de produção capitalista, Marx aponta o amadurecimento de elementos formadores de uma nova sociedade. Nas nações capitalistas do ocidente, porém, séculos depois, defrontamo-nos com a permanência do sistema capitalista que, alimentando-se de crises internas e mesmo estruturais, retroalimenta formas de exploração.

Retornando ao século XXI, o novo período, que, segundo Harvey, se instaura de acumulação flexível do capital, caracteriza-se essencialmente por níveis relativamente altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical - uma das colunas políticas do regime fordista (HARVEY, 2008). Essa nova matriz de pensamento socio-político econômico trará, como uma de suas consequências, novas disputas pela hegemonia do sistema de poder, rearranjando as forças entre as elites dominantes.

Se projetos societários são informados por relações de produção e relações sociais de forma geral, a transição de um regime de acumulação baseado no modelo fordista (moderno) para outro, de caráter pós-moderno, impõe novas ideias-força, embora não haja transformação na natureza do sistema, competitivo e excludente. Harvey (2008) traz a questão quando afirma que

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 2008, p. 148).

Para Santos (1994), a relação entre o moderno e pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade, como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura, continuidade e transformação. O próprio Berman (1986) nos remete às contiguidades entre os períodos e movimentos, na medida em que referencia a modernidade como

Essa atmosfera - de agitação e turbulência, aturdimento psíquico e embriaguez, expansão das possibilidades de experiência e destruição das barreiras morais e dos compromissos pessoais, auto expansão e auto desordem, fantasmas na rua e na alma — é a atmosfera que dá origem à sensibilidade moderna (BERMAN, 1986, p. 18).

Compreender a dinâmica contraditória destes períodos, situá-los em sua historicidade, contextualizando-os, entendemos ser a base para a compreensão de projetos societários que estão postos, e também das políticas públicas formuladas pelos agentes hegemônicos desde então.

Berman (1986) denota, de forma inequívoca, a atmosfera da sociedade que então se consolidava e traz um elemento essencial para a compreensão do quão

complexo é compreender as consequências da implantação de um projeto hegemônico de sociedade. Mesmo tal hegemonia escapa à possibilidade de se configurar/materializar absoluto, na medida em que há meandros, obscuridades, sombras, infidelidades, resistências, a espreitar a solidez do historicamente constituído, pois,

Se nos adiantarmos cerca de um século, para tentar identificar os timbres e ritmos peculiares da modernidade do século XIX, a primeira coisa que observaremos será a nova paisagem, altamente desenvolvida, diferenciada e dinâmica, na qual tem lugar a experiência moderna. Trata-se de uma paisagem de engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas novas zonas industriais; prolíficas cidades que cresceram do dia para a noite, quase sempre com aterradoras consequências para o ser humano; jornais diários, telégrafos, telefones e outros instrumentos de media, que se comunicam em escala cada vez maior; Estados nacionais cada vez mais fortes e conglomerados multinacionais de capital; movimentos sociais de massa, que lutam contra essas modernizações de cima para baixo, contando só com seus próprios meios de modernização de baixo para cima; um mercado mundial que a tudo abarca, em crescente expansão, capaz de um estarrecedor desperdício e devastação, capaz de tudo exceto solidez e estabilidade. Todos os grandes modernistas do século XIX atacam esse ambiente, com paixão, e se esforçam por fazê-lo ruir ou explorá-lo a partir do seu interior; apesar disso, todos se sentem surpreendentemente à vontade em meio a isso tudo, sensíveis às novas possibilidades, positivos ainda em suas negações radicais, jocosos e irônicos ainda em seus momentos de mais grave seriedade e profundidade (BERMAN, 1986, p. 18).

Berman descreve, portanto, o cenário em que se dá a expansão vertiginosa do modo de produção capitalista na era moderna, o que leva à necessária criação de um imaginário social em torno da ideia de progresso. A fluidez apontada pelo autor não se transmuta em esvanecimento da exploração, senão de sua intensificação. Da aceleração dos processos vitais, nutre-se a recriação infinita das formas de obtenção de lucro, e a celeridade das mutações cotidianas impõe ao indivíduo formas de pensamento acachapantes, como formas de imersão social de sobrevivência única e exclusiva da própria força de trabalho. O autor afirma que,

Não obstante, a verdade é que, como Marx o vê, tudo o que a sociedade burguesa constrói é construído para ser posto abaixo. “Tudo o que é sólido” - das roupas sobre nossos corpos aos teares e fábricas que as tecem, aos homens e mulheres que operam as máquinas, às casas e aos bairros onde vivem os trabalhadores, às firmas e corporações que os exploram, às vilas e cidades, regiões inteiras e até mesmo as nações que as envolvem - tudo isso é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido, a fim de que possa ser reciclado ou substituído na semana seguinte e todo o processo possa seguir adiante, sempre adiante, talvez para sempre, sob formas cada vez mais lucrativas (BERMAN, 1986, p. 97).

Berman nos traz elementos para refletirmos sobre a construção de um projeto societário em que o aumento de produtividade e contínuos sobreganhos de lucratividade tornam-se ícones morais, sistematizando o pensamento das burguesias

industriais. A própria formação dos Estados nacionais esteve sujeita às oscilações dos poderes hegemônicos constituídos, pois,

Se atentarmos para as sóbrias cenas criadas pelos membros da nossa burguesia, veremos o modo como eles realmente trabalham e atuam, veremos como esses sólidos cidadãos fariam o mundo em frangalhos, se isso pagasse bem. Assim como assustam a todos com fantasias a respeito da voracidade e desejo de vingança do proletariado, eles próprios, através de seus inesgotáveis empreendimentos, deslocam massas humanas, bens materiais e dinheiro para cima e para baixo pela Terra, e corroem e explodem os fundamentos da vida de todos em seu caminho. Seu segredo - que eles tentam esconder de si mesmos - é que, sob suas fachadas, constituem a classe dominante mais violentamente destruidora de toda a história (BERMAN, 1986, p. 98).

O quadro apresentado pelo autor procura abarcar um campo do pensamento ocidental e, ainda que didaticamente o faça de maneira genérica, descreve com maestria e lucidez o período histórico em que se consolidam valores universais. Tais singularidades, embora imersas em contradições e resistências, historicamente processadas, permitem, de maneira geral, considerarmos que, do ponto de partida da análise do autor até o período histórico mais recente, os movimentos contra hegemônicos não obtiveram êxito em suprimir um sistema de opressão tão bem engendrado como o capitalista. Ainda assim, Berman (1986) explana sobre as contradições apontadas já por Marx na sociedade burguesa, quando

Marx admite que a burguesia realmente crê nesse princípio — ou seja, num incessante, irrestrito fluxo de mercadorias em circulação, uma contínua metamorfose dos valores de mercado. Se, como ele acredita, os membros da burguesia de fato desejam um mercado livre, sua opção será forçar a livre entrada de novos produtos no mercado. Isto implica, em contrapartida, que toda sociedade burguesa desenvolvida de maneira plena seja uma sociedade genuinamente aberta, não apenas em termos econômicos, mas também políticos e culturais, de modo que as pessoas possam sair livremente às compras e à procura dos melhores negócios em termos de ideias, associações, leis e compromissos sociais, tanto quanto em termos de coisas (BERMAN, 1986, p. 109).

Destaca-se que o marxismo observa as contradições dadas pelo modo de produção capitalista, em que a luta de classes expressa, concretamente, a impossibilidade de o capitalismo efetivar a emancipação da classe trabalhadora.

Por outro lado, o autor alerta para as idiosincrasias do pensamento de Marx, uma vez que,

Se a sociedade burguesa é realmente o turbilhão que Marx pensa que é, como pode ele esperar que todas as suas correntes fluam numa única direção de harmonia e integração pacífica? Ainda que um comunismo triunfante possa um dia jorrar das comportas abertas pela livre troca, quem sabe que ameaçadores impulsos jorrarão ao mesmo tempo, despertados pelo

comunismo ou latentes no seu bojo? É fácil imaginar como uma sociedade empenhada no livre desenvolvimento de cada um e de todos pode muito bem desenvolver suas próprias e peculiares formas de niilismo. De fato, um niilismo comunista pode vir a ser bem mais explosivo e desintegrador que seu antecedente burguês — embora também mais ousado e original —, pois, enquanto o capitalismo reduz as infinitas possibilidades da vida moderna a limites preestabelecidos, o comunismo de Marx pode lançar o ego liberado na direção de imensos espaços humanos desconhecidos, sem qualquer limite (BERMAN, 1986, p. 111).

A experiência histórica, porém, demonstra que existiram Estados Nação que, por meio de revoluções promovidas pela luta proletária, implataram o socialismo como projeto societário, tornando menos desigual as estruturas de classe, com condições de acesso aos direitos sociais a todos os cidadãos.

Desta forma, Berman procura explorar as contradições inerentes a qualquer projeto de sociedade, alertando-nos para a necessidade de desmistificação de projetos com viés totalitário, em que uma única direção é apontada como eixo estruturante. No período em que escreveu, já tinha a possibilidade de análise crítica das experiências socialistas como as da Europa do Leste, e coloca-se em uma posição de moderação ao observar os resultados da implementação destes para a melhora efetiva das conquistas sociais e emancipação da classe trabalhadora.

Como vimos até aqui, portanto, a construção e vigência de projetos societários hegemônicos, ainda que de forma contraditória, estão vinculados ao Estado e seus modos de regulação social, objetivando viabilidade enquanto estruturas depoder. Azevedo (2004), analisando as diferentes correntes de pensamento quanto à abordagem de políticas públicas em educação, oferece uma descrição das principais escolas teóricas e suas ideias-força que, na construção de um instrumental de análise de políticas públicas, acabam por revelar elementos de projetos societários intrínsecos a cada uma delas. Dentre elas, interessam-nos para o desenvolvimento desta pesquisa a abordagem que caracteriza o Estado de Bem Estar Social e a do Estado Neoliberal.

As principais características do Estado de Bem Estar Social, para a autora, estariam na defesa dos direitos de cidadania e do espaço público em que as políticas sociais são instrumentos importantes no sentido de minimizar as desigualdades originadas no mercado (em educação: compreensão da educação como política pública - direito social; importância da educação como um dos mais poderosos meios de transformação das mentalidades, em direção à racionalidade, e como meio de equalização da distribuição de poder).

Quanto ao Estado Neoliberal, para a autora, as principais características são:

- Raízes: teoria do Estado, século XVII, ideário do liberalismo clássico; - Democracia utilitarista/caráter de neutralidade do Estado; - Autores que se destacam: Hayek e Milton Friedman⁵; - Condução da atividade econômica pela “mão invisível” do mercado (“Estado mínimo”); - Defesa da liberdade/individualismo, habilidades/competitividade; - “Menos Estado e mais mercado” / Livre mercado (recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social); - Gastos sociais do Estado produzem déficits públicos crescentes (Em educação: Teoria do capital humano/ Defesa do Ensino como investimento/Qualidade Total/Meritocracia).

Azevedo (2004) reforça a ideia de que a análise da política educacional considera os agrupamentos de ideias-força dinâmicas, não estáticas, como sendo parte de uma totalidade maior. Portanto, propõe que se pensem tais políticas sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado.

Ao descrever as diferentes abordagens utilizadas para se compreender políticas públicas, Azevedo nos traz informações histórico-conceituais que descrevem projetos societários. Como afirma,

Em consequência, para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde, segundo os autores aqui em foco, ao “referencial normativo global” de uma política (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Neste sentido, a ênfase é dada ao caráter de intencionalidade e historicidade com que os diferentes projetos de sociedade permeiam ao se constituírem como hegemônicos. Neste item, destacamos as características da era moderna como exemplo da constituição de um tipo societário, em que a compreensão dos processos de formação societária, a partir de elementos estruturantes, ainda que dinâmicos e contraditórios, permitiu a formação de blocos hegemônicos baseados em consenso e poder, tendo na produção capitalista a força motriz aglutinadora de legitimação. O Estado, por sua vez, é detentor de função própria na organização das relações ideológicas, elaborando

⁵HAYEK, Friedrich August von (1899-1992). Economista austríaco, naturalizado inglês, representante da corrente neoliberal, contrária a qualquer intervenção do Estado na economia. Ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1974 [...] (SANDRONI, 1999, p.278). FRIEDMAN, Milton (1912-). Economista norte-americano, recebeu o Prêmio Nobel de economia em 1976. Principal teórico da escola monetarista e membro da Escola de Chicago, para a qual a provisão de dinheiro é o fator central de controle no processo de desenvolvimento econômico [...] (SANDRONI, 1999, p. 252).

consensos de certas classes e forças dominantes. Neste sentido, por possuir função central nesta dinâmica, é objeto de análise do próximo segmento.

1.2 As funções do Estado na produção e materialização do projeto societário

O Estado, constituído por relações de poder, estabelece elos que conectam políticas públicas a projetos de sociedade que se fazem materializar em determinada realidade, a partir de visões de mundo estabelecidas na governança administrativa.

Ranieri (2013) considera que a criação dos Estados Unidos da América, no final do século XVIII, assim como o desenvolvimento do direito público europeu, na primeira metade do século XIX, foram eventos decisivos para a consolidação e popularização do significado contemporâneo do termo Estado. Com tal significado, enfatiza a autora, passou-se a designar as sociedades políticas juridicamente organizadas em base territorial, dotadas de soberania e governo, de acordo com os elementos, postulados e estruturas do Estado moderno europeu. Nesse sentido, ela afirma que

O Estado moderno é evento de complexidade extrema, seja por suas próprias particularidades históricas, seja por ter introduzido as maiores transformações estruturais da sociedade europeia entre o Medieval e a era contemporânea. No plano jurídico, afirma o princípio da territorialidade, da obrigação política e da aquisição da impessoalidade do comando político, mediante a produção de normas jurídicas, não existindo qualquer direito acima ou não produzido pelo Estado. No nível político, organiza-se e evolui em razão da necessidade econômica, destruindo o pluralismo orgânico da sociedade corporativa medieval: todos, indistintamente, são súditos, não havendo qualquer mediação entre o príncipe e os indivíduos na vida privada. No plano sociológico, deu ensejo à burocratização monocrática da administração, uma vez que a implementação de comandos executivos, por um quadro administrativo, passa a ser atributo do governo (RANIERI, 2013, p.35).

Para Santos (1994), a modernidade do Estado Constitucional do século XIX é caracterizada pela sua organização formal, unidade interna e soberania absoluta, e, principalmente, pelo seu sistema jurídico unificado e centralizado, convertido em linguagem universal, por meio do qual o Estado comunica-se com a sociedade civil. Esta, ao contrário do Estado, é concebida como o domínio da vida econômica, das relações sociais espontâneas orientadas pelos interesses privados e particularísticos.

Os Estados-nação constituídos possuem a função de informar e legitimar projetos de sociedade, e o fazem, entre outros mecanismos de regulação, por intermédio do desenvolvimento de políticas públicas que interferem diretamente no escopo social. Para Azevedo (2004),

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma realidade social. As representações sociais predominantes fornecem os valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, fazem-se presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas (AZEVEDO, 2004, p. 15).

O Estado, nos países ocidentais, tem se configurado, de modo geral, em Estados democráticos de direito, sujeitos às regulações da democracia representativa e devidos poderes constituídos. Para Ranieri,

O desenvolvimento moderno do Estado de Direito não é, portanto, uma invenção: compõe e recompõe valores e ideias, introduz novos elementos, expressando-se em fórmulas inéditas para perpetuar ou reviver ideologias de velha data (RANIERI, 2013, p. 192).

O desenvolvimento de sociedades baseadas no Estado democrático de direito, impõe, via de regra, a criação de um arcabouço de normatizações que regulam a vida cotidiana e informam os consensos a serem subjetivados pela coletividade. Não há nesta observação juízo de valor sobre as consequências sociais desta regulação, mas a constatação de que a hegemonia imposta por projetos sociais distintos pode afetar a vigência ampliada (ou não) dos direitos instituídos. Por natureza ontológica, Estados democráticos de direito primam sempre pela efetivação universal destes direitos, ainda que suscetíveis à convivência com sociedades clivadas por desigualdades de classe profundas. Como afirmam Pires;Costa (2012),

O Estado Democrático de Direito, portanto, para além de primar pela proteção de direitos individuais e sociais, possibilitou a semeadura de novas concepções de direitos e novas modelagens de interação Estado, Direito e sociedade, em face da complexa trama societária que questiona a categorização clássica das esferas, em prol de releituras de categorias sociais, jurídicas e políticas que, na perspectiva habermasiana, pleiteiam legitimidade, reconhecimento e construções pelo veio da filtragem constitucional. A sistematização de direitos fundamentais e normas definidoras do regime democrático alcançam posição central e fundante no contexto do Estado Democrático de Direito (PIRES; COSTA, 2012, p. 173).

Ranieri (2013) reafirma dois modelos que auxiliam na compreensão de ideias-força no campo das políticas públicas. Constituem-se em formações de Estado de caráter amplo, porém inscritas e enraizadas na tradição ocidental como elementos fundantes por seu poder de estruturação dos alicerces sociais. Reforçam, portanto, ainda

que de modo genérico, mas didático, a caracterização do Estado Neoliberal e Estado de Bem Estar Social como projetos societários. Assim,

Enquanto no modelo liberal a cobertura de solidariedade é marginal e destinada aos pobres, no modelo redistributivo das sociais-democracias (Welfare State), a cobertura é universal para todos os cidadãos e, em algumas situações, também para os não cidadãos residentes (RANIERI, 2013, p. 50).

Contextualizadas tais características do conceito de Estado, consideramos que a compreensão dos processos que informaram as políticas públicas no Brasil supõe, além do exposto até aqui, a análise de dois aspectos importantes do modelo de Estado neoliberal: a influência da economia na produção de projetos societários e a deserção do Estado na garantia dos direitos sociais.

Quanto ao primeiro aspecto, considera-se que o desenvolvimento do Estado possui peculiaridades que estão atreladas não apenas ao conjunto de valores, idéias e crenças no espectro ideológico, mas também incorporam o viés econômico na construção de consensos. Neste caso, o Estado neoliberal tem sido moldado às condições sócio-econômicas que o mantêm vinculado às complexas e contraditórias estruturas de poder. Em relação ao segundo aspecto, o aparato estatal, inserido na lógica impositiva de uma economia regulada pelo mercado, alija-se de sua capacidade de agente predominante e garantidor das políticas sociais e deserd-se de suas obrigações como ente protagonista do elo entre sociedade e bem-estar social.

Oliveira (2013), analisando a história do desenvolvimento industrial brasileiro, afirma que a

expansão do capitalismo no Brasil se deu introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado exclusivamente para fins de expansão do próprio novo (OLIVEIRA, 2013, p. 60).

Draibe; Riesco (2011) descrevem, de forma geral, o contexto em que se deram as bases para o processo de desenvolvimento do país, baseadas na expansão da capacidade de acumulação de capital, de caráter excludente, afirmando que

Se possa pensar que tenha sido o êxito do paradigma desenvolvimentista em transformar a estrutura social latino-americana, o que, finalmente, tenha provocado a sua obsolescência. Afinal, sob seus estímulos foram criadas as bases sociais e econômicas que, no momento posterior, passaram a sustentar o paradigma neoliberal de crescimento. A rápida urbanização e a massificação da educação básica, desde logo, ampliaram a consciência popular e a opinião pública acerca das limitações do crescimento,

estimulando a crítica e novas demandas por menos pobreza, mais igualdade etc. Mas, também, a industrialização, a expansão dos serviços e a modernização agrícola soldaram as bases para a emergência de novos atores. De um lado, um moderno empresariado, cada vez mais assertivo e disposto a “concorrer” com o Estado, assumindo áreas de atividades produtivas antes distantes de suas possibilidades de investimento. De outro, as novas classes médias assalariadas, afluentes, cada vez mais demandantes de produtos. As campanhas pela desestatização e privatização das grandes empresas estatais começaram, em alguns países, bem antes da implementação do paradigma neoliberal, como foi o caso do Brasil (DRAIBE; RIESCO, 2011, p. 242).

Ou seja, os autores expõem as contradições em que se deram tal desenvolvimento, de um ponto de vista não linear, como um jogo de forças em que os poderes estabelecidos nem sempre exercem controle total sobre as ações. No processo de industrialização tardio, pós-segunda guerra, intensificou-se a luta Estado-mercado, sempre sob uma linha tênue de disputa entre classes, desempenhando funções, um e outro, perpassadas por estes distintos interesses de poder.

Contraditoriamente, o elemento estratégico trazido pela dimensão econômica, e que contribuiu para a expansão de um modo de pensar consensual, traduz, no capitalismo brasileiro,

A especificidade particular de um tal modelo consistiria em reproduzir e criar uma larga periferia onde predominam padrões não capitalísticos de relações de produção, como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia de estruturas de dominação e reprodução do sistema (OLIVEIRA, 2013, p. 69).

O Estado brasileiro atuou na área econômica como financiador e avalista das empresas multinacionais e nacionais, enquanto, na área social, desenvolveu políticas orientadas para a satisfação do mercado e não para o bem-estar social. A intensificação do projeto societário neoliberal, nos anos 90, inseriu estrategicamente às relações de produção elementos arcaicos-modernos, que constituíram o arcabouço a partir do qual o tecido social adquiriu consenso através de ideias-força como competitividade, eficiência e eficácia. Os setores modernos da sociedade exigiam e justificavam a corrida “à modernização” dos setores atrasados, num movimento ininterrupto de geração de lucros. A análise de Oliveira (2013) perpassou inclusive a geoestratégia capitalista, que, ao reagrupar as forças motrizes de exploração em torno do urbano industrial e de serviços, nivela a capacidade de remuneração para baixo, aumentando a capacidade de superexploração do trabalhador pelo capital.

Esse processo fez com que exércitos de reserva (trabalhadores à disposição do mercado) e relações com padrões não capitalísticos (exploração de serviços não

regulamentados, por exemplo) alimentassem a reprodução do sistema, fortalecendo a complexidade com que se estabeleciam relações de poder a partir de um projeto societário imbricado em várias dimensões do cotidiano. Para Oliveira (2013), torna-se indissociável a política da economia, porque a contenção da classe trabalhadora se faz, principalmente, pela contenção dos salários.

Oliveira (2013) refere-se, quanto ao processo de industrialização, à homogeneização monopolística imposta pela necessidade de proteção de mercados e principalmente para a expansão das empresas e setores da economia ainda não sujeitos às práticas de monopolização. Para o autor,

Sem embargo, o mercado financeiro transformou-se ele mesmo em ativo competidor dos fundos para acumulação: a aplicação meramente financeira começou a produzir taxas de lucro muito mais altas que a aplicação produtiva e, de certo modo, a competir com esta na alocação dos recursos (OLIVEIRA, 2013, p. 102).

Várias mutações no mundo do trabalho, mormente de caráter excludente, resultaram nas últimas décadas, no Brasil, em precarização estrutural das condições de trabalho, no que Antunes (2008) demonima de “nova polissemia do trabalho”. Segundo o autor, a necessidade de elevação da produtividade dos capitais em nosso país deu-se, desde fundamentalmente o início dos anos 1990, através da reorganizaçõesociotécnica da produção, da redução do número de trabalhadores, da intensificação da jornada de trabalho dos empregados, do surgimento dos CCQs (Círculos de Controle de Qualidade) e dos sistemas de produção *just in time e kanban*, dentre outros elementos da lógica simbiótica do toyotismo flexibilizado (ANTUNES, 2008).

Tais variáveis significam que um projeto se tornahegemônico ao perceber como essencial para sua manutenção a contiguidade de discursos quanto às políticas a serem implementadas.

Quanto ao segundo aspecto apontado, o da deserção do Estado de suas funções, Kerstenetzky e Guedes (2018) consideram que as forças do Estado Neoliberal o desobrigaram de amparar seus cidadãos de forma plena.

Segundo Aguilar (2000), em análise realizada sobre a atuação do Estado no Brasil e na Argentina no período entre 1982 a 1992, o Estado desertor pode ser verificado através da dualidade público-privado, principalmente porque o espaço público, como um valor que caracteriza a democracia, adquire uma significação carregada que, progressivamente, vai sendo menor à medida que o Estado torna-se neoliberal e retirando-se dos setores sociaisessenciais. Para o autor, a culminância do

Estado desertor de suas funções sociais, na América Latina, sofreu influência dos governos liberais do norte desenvolvido, na medida em que as diretrizes econômicas sugeridas por organismos internacionais viabilizaram o afastamento do Estado de setores que envolviam a esfera pública e suas políticas (AGUILAR, 2000).

Tal processo foi complexo e contraditório, pois, no período da ditadura civil-militar (1964/1985), no Brasil, a política educacional, por exemplo, foi privatizante e contencionista, restringindo ao máximo a abertura de vagas em escolas públicas, especialmente no ensino superior. Embora, no âmbito econômico, tenha sido através do investimento público, portanto, que se promoveu o setor privado, toma concretude na América Latina a presença hegemônica de uma burguesia oligopolista e transnacionalizada que executa movimentos que transitam entre o período autoritário e a abertura democrática, mantendo o poder de acumulação de capital, informada por um Estado autoritário à sombra de frágeis democracias. Este Estado constituiu-se de um sistema de exclusão política que minou a atuação sob espaços públicos, suprimiu a cidadania e a democracia, gerando a deserção do Estado onde poderia atuar, ainda que sob risco.

Em termos gerais, compreendemos tratar-se da construção de territórios precarizados economicamente que justificassem a inserção de discursos liberalizantes, dada a lógica de implosão das demandas públicas. Como enfatiza Aguilar (2000), a deserção do Estado não significou que o Estado estivesse fora da mediação dos modelos econômicos, mas que o mesmo fosse sendo reinserido em lugares distintos de fala, restringindo por imposição sua participação e cobertura de áreas básicas.

Emanado de uma concepção de Estado neoliberal, uma das ideias-força propalada por tal característica de governança pressupunha a defesa da liberdade como direito de escolha. Conforme Ranieri (2013),

A doutrina liberal clássica compreende um conjunto de princípios e proposições articulados em torno da liberdade, valor supremo da vida humana. Em termos gerais, prega a realização dos direitos individuais, a garantia da propriedade privada e da mais ampla liberdade de escolha, tanto política como civil e econômica, seja em relação à ação repressiva do Estado ou da Igreja, seja em relação aos vínculos corporativos tradicionais. A ideia de liberdade é correlata à de individualismo. A noção positiva do indivíduo, nascida com o cristianismo, aprimorada no renascimento e valorizada pelo protestantismo e pelo direito natural moderno, ganha foros de liberdade individual, para o cidadão e para a nação, vis-à-vis à sociedade política. O individualismo do cidadão supõe a sua emancipação das estruturas tradicionais; o da nação, a diferenciação dos estados entre si, tanto em razão de suas específicas manifestações socioculturais quanto de suas missões particulares (RANIERI, 2013, p. 253).

Desta forma, essa dicotomia entre o que é público e o que é privado prediz um projeto de sociedade baseado na proeminência do privado, pois, como afirma Aguilar (2000),

[...] a qualidade de deserdar não significa privatizar o público como imperativo imediato, mas a omissão, como efeito moral e jurídico de algo que devia ser feito pelo Estado, provoca a degradação do público. A deserção do Estado tornaria inviável o acesso a esses espaços públicos, por serem progressivamente reduzidos e até inexistentes, ou por serem inatingíveis. Desertar significa abandonar, e neste caso é abandono do que é público; omitir-se, renunciar e deixar de atender a uma parcela da realidade social que lhe é inerente é a outra face da questão (AGUILAR, 2000, p. 47).

Ao contrário do que se poderia supor, o autor nos mostra que, tendo o Estado desertor suas origens no estado autoritário, o mesmo é legitimado pela democracia como canal institucional de acesso ao poder, pois, segundo Aguilar (2000), precisamente, com o advento da volta dos regimes democráticos da década de 80 e dentro das institucionais características deste mesmo, grupos políticos obtiveram o poder nas urnas, plenamente entrosados com setores e projetos gravemente antiestatizantes. Para Aguilar (2000),

Um traço marcante deste processo é o de que a competição econômica se politizou precoce e excessivamente: a “concorrência”, ao invés de buscar a afirmação no mercado, transformou-se em luta pela conquista de espaços junto ao poder estatal, posições onde se poderia participar vantajosamente do jogo político e econômico (AGUILAR, 2000, p. 63).

Embora a análise de Aguilar tenha se concentrado na década de oitenta, no contexto de um estudo comparativo entre dois países latino-americanos, o que se pôde observar, desta e das argumentações dos autores citados neste segmento, é que paradigmas que informam a construção de um determinado projeto societário se dão a partir da intensificação de discursos e práticas implementados de dentro dos agentes públicos, mormente o Estado, disseminando no tecido social políticas públicas razoavelmente consensuais.

1.3 Reestruturação produtiva do capital e nova governança: hegemonia do pensamento neoliberal

A hegemonia do projeto societário neoliberal se dá tendo como pressuposto, para além do que discutimos no item anterior, a reestruturação produtiva do capital, sob nova base técnica da sociedade, aspecto que alicerça os fundamentos do consenso,

forjado sobretudo pela ausência de políticas públicas consistentes implementadas via Estado.

Alves (2011) destacou que a hegemonia do pensamento neoliberal constituiu um novo terreno ideológico que impulsionou uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, baseada na acumulação flexível pós-fordista, em que as condições para a exploração do trabalhador assalariado foram intensificadas, e revelou-se nas relações sociais, e não apenas na expropriação material das classes subalternas, mas também na ampliação da capacidade de obtenção de lucros. Para Frigotto (2003),

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamentos soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neoracionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. A crise do pensamento comprometido com mudanças profundas na atual (des)ordem mundial é, também, a crise do pensamento utópico e da acuidade da teoria social (FRIGOTTO, 2003, p. 96).

Não obstante as contradições e lutas de resistência contra hegemônicas, entre países e, internamente, entre as classes sociais que os constituem, o Brasil se insere na dinâmica global que conduziu ao que Harvey (2008) cita como reordenamento das estruturas de poder entre as elites dominantes.

O argumento geral foi contrário às políticas promovidas pelo Estado de Bem-Estar Social, identificando na crise fiscal a perda da capacidade de gerenciamento da dívida pública e da própria regulação macroeconômica via Estado. Identificou-se a necessidade de incorporar na prática institucional novos marcos regulatórios, que, nesta visão de mundo, ampliariam a capacidade de gerenciamento macroestrutural dos agentes públicos, discurso conveniente ao que de fato se expressaria em intensificação dos ganhos de produção traduzidos em mais exploração da classe trabalhadora. Nesse sentido, Frigotto afirma que

Destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho (FRIGOTTO, 2003, p. 95).

Dror (1999) afirma que os padrões de governância até então vigentes tornaram-se obsoletos, sendo necessário redesenhar a governância construindo capacidades de alta qualificação para governar. Corrobora um movimento de aparente

demarcação de órgãos públicos de natureza neutra, em que a eficiência deveria sobrepujar políticas públicas, num caráter de linearidade sem ruídos por parte dos agentes interessados. Governar implicaria, nesta visão, construir consensos mesmo que as realidades dos países fossem muito díspares e afeitas a ideossincrasias. Continua o autor,

A situação de mudanças e fluxo em que vivemos impõe duas ordens de terríveis desafios às capacidades para governar: de um lado, é preciso enfrentar os problemas de larga escala, manter o bom desempenho em contexto de mudanças radicais; de outro lado, também há inúmeros problemas específicos a serem enfrentados, que surgem em função dos traços específicos de cada confronto, em situações e locais determinados (DROR, 1999, p. 32).

Essa “habilidade para tecer o futuro”, proposta por Dror, parece constatar a mudança de paradigma como um dado, recolocando a capacidade de governança frente às mutações macroestruturais para que pudessem se adequar às exigências da economia de escala mundial. Desconsideravam-se, portanto, as diversas rugosidades do fazer-se histórico como transformação social, em que antagonismos aprofundam as clivagens sociais.

Destaca o autor que, mesmo nas democracias, os governos se comprometem em atividades de “arquitetura da sociedade” e influenciam as sociedades civis, não menos, e muitas vezes mais, do que as sociedades civis influenciam os governos (DROR, 1999), o que torna difícil a desconstrução destes discursos hegemônicos que engendram a formação de consciências pragmáticas, direcionadas ao reforço da individualidade competitiva como pressuposto para o sucesso. A lógica do mundo corporativo avançou de forma contundente, num movimento que objetivava a privatização de sistemas de saúde, segurança e educação, entre outros. No setor público, tal lógica avançou, negando direitos sociais e promovendo a transferência das responsabilidades sociais para o setor privado, até então, do setor público.

Para que as privatizações se materializassem, elas foram justificadas através de um conjunto de ideias, propagando a concepção de que construíram a forma eficaz de tornar melhor prestação de serviços aos cidadãos. Assim,

Outra ideia muito em voga é a de que a empresa é mais efetiva, mais eficiente e mais confiável do que o governo e que, assim sendo, as funções de governo devem ser transferidas aos mercados- se possível, todas elas- e que o que quer que reste do setor público deve assumir características de empresa privada (DROR, 1999, p. 41).

Moraes (2001) destaca medidas tomadas por governos neoliberais de vários países no que ele denomina de era dos ajustes estruturais, pautadas pelas políticas de focalização, descentralização e privatização. Quanto à focalização, explica que

Focalizar, substituindo a política de acesso universal pelo acesso seletivo. O acesso universal faz com que os serviços sejam considerados direitos sociais e bens públicos. O acesso seletivo permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. [...] Ao longo do tempo, no pós-guerra, o Estado de bem-estar social aproximara-se cada vez mais de um projeto definido de sociedade, com a integração das massas assalariadas aos mecanismos de deliberação política. As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e dado, um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado (MORAES, 2001, p. 66).

Por sua vez, descentralizar operações, através de decisões políticas estratégicas, e privatizar, vendendo ativos estatais ou gerindo a prestação de serviços, também foram importantes para a configuração de mercados sob controle de empresas de capital privado (MORAES, 2001), maximizando a obtenção de lucros.

O projeto de sociedade neoliberal supôs a necessidade de regulação do sistema econômico a partir da formulação de políticas públicas que representavam suas ideias-força, ou seja, manter-se atrelado ao Estado na defesa dos interesses do capital. Moraes (2001) ressalta que

A ideologia neoliberal prega o dismantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como o G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais (MORAES, 2001, p. 39).

Na perspectiva neoliberal, Dror (1999) desenvolveu o conceito de “vida boa” e questionou a partir daí quais seriam as possibilidades de desenvolvimento de uma vida boa para todos. Não há como não esbarrar nas necessárias perguntas: vida boa para quem? Sob qual tipo de governança? Estabelecem-se modelos possíveis, ou seja, caminhos conceituais que culminam na revelação de projetos de sociedade, como salienta o autor:

[...] do ponto de vista liberal-democrático, cada indivíduo deve estabelecer o que seja, para si, uma vida boa. Do ponto de vista da moralidade substantiva quase confuciana, há um dado [...] Para os liberais democratas, a tarefa da governância é garantir aos cidadãos (ou os habitantes de determinada área) a máxima liberdade possível para implementar seja qual for a concepção de ‘vida boa’ que eles mesmos tenham escolhido, sob a única restrição de que

nada do que cada um faça implique agredir o direito dos demais. Pela moralidade substantiva dos quase confucionistas, por outro lado, cabe aos governos favorecer a implantação de uma noção coletiva de ‘vida boa’, em certo sentido, impô-la aos cidadãos recalcitrantes (DROR, 1999, p. 54).

É clara a distinção entre o modelo de Estado de Bem Estar Social (Welfare State) e o do Estado Neoliberal. Se na realidade social elementos de ambos coexistem, sobretudo no desenvolvimento econômico social latino-americano que contemplaram algo de caótico, conceitualmente serão importantes, para o objetivo desta pesquisa, distinções de projetos societários quanto à visão de mundo radicalmente contrárias no que diz respeito ao âmago das ideias-força que os movem. Porém, mesmo com a ampliação das garantias sociais pós-período militar, conquistadas com a retomada da democracia representativa, Alves (2011) destaca que,

Nas condições do capitalismo neoliberal, o capital torna-se uma força social mais dominante do que nunca, tanto no sentido da implicação político-estatal, quanto da dominação político-ideológica, expondo, com mais intensidade e amplitude, o todo orgânico da produção do capital (ALVES, 2011, p. 36).

Bruno (1997), ao se referir ao conceito de Estado, demonstra que a democracia se torna enviesada, uma vez que a

Democracia participativa, além de funcionar como uma nova forma de controle social e de recuperação de iniciativas autônomas da população trabalhadora, pelos mecanismos de poder do Estado amplo, opera no sentido de legitimá-lo. O aspecto mais visível deste processo é a atualização das grandes empresas que, conscientes do poder político que detêm e exercem, buscam legitimá-lo através do mecenato cultural e artístico, além de diferentes formas de intervenção nas áreas sociais, seja através de Organizações Não Governamentais (ONG's), seja através dos sistemas de parcerias com o Estado central (BRUNO, 1997, p. 14).

De interesses diversos foi se constituindo um projeto de sociedade neoliberal que se estabeleceu como hegemônico, ainda que sujeito a forças sociais contrárias que o contestassem. A construção de consensos em torno destas ideias configurou a possibilidade de vigência das mesmas com a previsibilidade mínima à manutenção da exploração que manteve os níveis de lucratividade e a reprodução do capital. Como afirma Bruno,

Além de se terem sofisticado os mecanismos de controle no interior das organizações, os tempos livres dos trabalhadores são, de forma crescente, vivenciados no interior de instituições estruturadas consoante a lógica estrita das empresas. A indústria do entretenimento abarca praticamente a totalidade do lazer dos trabalhadores, veiculando-se por aí não apenas valores culturais e éticos, mas formas disciplinares que moldam comportamentos e atitudes, a partir da lógica das grandes empresas (BRUNO, 1997, p. 11).

Barroso (2013) considera que, a partir da década de setenta, houve novos modos de regulação de tipo pós-burocrático, o espaço local foi tomado como espaço público multirregulado, numa lógica de desconcentração, modernização e privatização.

Consequência da reestruturação produtiva do capital (ALVES, 2011), um dos ícones da nova forma de exploração pela captura das subjetividades do trabalhador subverte a nomenclatura da exploração direta erigindo o “colaborador” da empresa, estimulado a sentir-se participante do “time” ou “família” que constitui o ramo de produção, o que acaba por gerar um sistema de autovigilância interna em favor de ganhos de produção. A liderança é resignificada sob um falso empoderamento das categorias de trabalho, desmobilizando a luta dos trabalhadores via sindicatos e organizações efetivas de defesa de seus interesses como classe social específica.

No próximo capítulo, analisaremos como a abertura democrática permitiu o surgimento de novos marcos regulatórios, como a Constituição Federal de 1988 e a reforma do Estado neoconservadora, privatista e profundamente atrelada com a estrutura jurídica dominante.

2. POLÍTICA PÚBLICA NO BRASIL PÓS-CONSTITUIÇÃO DE 1988, REFORMA DO ESTADO E PROJETO SOCIETÁRIO

Discutimos no capítulo anterior, entre outros aspectos, o quão importante é a função do Estado em assegurar, através da implementação de políticas públicas (menos ou mais efetivas), projetos societários hegemônicos. Cabe aprofundar nesta seção a análise de como se deram os processos de reforma do Estado no Brasil no período pós-promulgação da Constituição Federal de 1988, marco institucional que redefine a direção das políticas públicas, embora uma reação conservadora da elite internacional e nacional tenha impedido a regulamentação de determinados artigos ou mesmo modificando a Constituição.

Interessa-nos compreender e problematizar narrativas (discursos) baseadas na administração gerencial, que objetivaram a construção de consensos em torno da ideia da Reforma do Estado, quando o que estava em jogo eram rearranjos das elites constituídas no poder.

No item 2.1, discutiremos o conceito de cidadania a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, marco regulatório pós-abertura democrática, que instituiu uma nova enunciação dos direitos de cidadania e permitiu o avanço de processos de inclusão e participação política e social. Contraditoriamente, inseriu-se num contexto de intensificação da ofensiva neoliberal sobre o Estado, que passou a investir na ideia da necessidade de Reforma do Estado, e, conseqüentemente, da administração pública.

A seguir, no item 2.2, analisar-se-á o processo de Reforma do Estado brasileiro, contextualizando os mecanismos propostos de modernização como salvaguardas para a reprodução ampliada do capital. Como as concepções de eficiência, produtividade, desempenho, metas e resultados criaram uma rede semântica de consensos, visando naturalizar o pensamento neoliberal. Deste modo, analisaremos como a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) procurou dar sustentabilidade à intensificação da exploração capitalista, promovendo reformas estruturais que flexibilizaram as relações entre a administração pública e privada.

O item 2.3 analisará o período dos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), que avançou nas pautas da justiça social e ampliação das condições de cidadania, sendo, porém, interrompido por um golpe parlamentar em 2016, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

2.1 A abertura democrática e a Constituição Federal de 1988

O período subsequente a duas décadas de ditadura militar permitiu que o restabelecimento de governos civis vicejasse novos arranjos regulatórios, em que movimentos sociais organizados contribuíram, no contexto das forças em luta política, para a elaboração da nova Constituição Federal, com a inclusão de direitos sociais e garantias individuais que restabelecessem o Estado Democrático de Direito.

Fernandes (1988) afirma, analisando a conjuntura do momento em que se deu a discussão sobre a nova Constituição, que

O que estava em jogo, nas eleições de 1986 e neste momento, consistia: como passar de uma ditadura anti-operária e autocrática para um Estado norteado pela forma da democracia burguesa, com firmes polaridades proletárias e populares. A Constituição, por si mesma, exprimiria uma vitória. Ela seria o fim da ditadura e o início de um Estado democrático burguês de participação ampliada. O resto teria de ser conseguido depois, dentro ou contra as normas constitucionais, pela própria luta de classes (FERNANDES, 1989, p. 309).

De fato, a Constituição de 1988, aclamada como “Constituição Cidadã”, articulou a inserção de uma série de garantias objetivando ampliar direitos, nos limites de uma democracia em formação, em que um conjunto de interesses – antagônicos – estava em disputa permanente na defesa de suas demandas. Já o artigo primeiro (Título I, das garantias fundamentais) faz transparecer, de forma inequívoca, os preceitos basilares que regeriam a República Federativa, ao estabelecer que

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

Estavam dadas as condições para a incorporação de mudanças que permitissem a revisão da administração pública no Estado brasileiro, o que se deu através da construção de uma narrativa específica que objetivou obter consensos no seio da sociedade para a Reforma do Estado. Segundo Abrucio (2007),

Para combater o legado do regime militar, as mudanças mais profundas vieram com a Constituição de 1988. Os constituintes mexeram em várias questões atinentes à administração pública. Entre estas, três conjuntos de mudanças podem ser destacados: em primeiro lugar, a democratização do Estado, que foi favorecida com o fortalecimento do controle externo da

administração pública, com destaque, entre outras mudanças, para o novo papel conferido ao Ministério Público (MP). Neste aspecto está, também, o reforço dos princípios da legalidade e da publicidade; a descentralização foi outra demanda construída nos anos de luta contra o autoritarismo e que ganhou enorme relevância na Constituição de 1988. Após 20 anos de centralismo político, financeiro e administrativo, o processo descentralizador abriu oportunidades para maior participação cidadã e para inovações no campo da gestão pública, levando em conta a realidade e as potencialidades locais. Impulsionadas por esta mudança, várias políticas públicas foram reinventadas e disseminadas pelo país; propôs-se, ainda, completar a chamada reforma do serviço civil, por meio da profissionalização da burocracia. Nesta linha, houve ações importantes, como o princípio da seleção meritocrática e universal, consubstanciada pelo concurso público. Em consonância com este movimento, o Executivo federal criou, em 1986, a Escola Nacional de Administração Pública (Enap), num esforço de melhorar a capacitação da alta burocracia (ABRUCIO, 2007, p. 69).

Logo no período subsequente à promulgação da Constituição de 1988, a efetivação destas mudanças não se deu de modo linear, porque, segundo Abrucio (2007), pouco a pouco, a opinião pública percebeu que a Constituição de 1988 não tinha resolvido uma série de problemas da administração pública brasileira. Esta percepção infelizmente foi transformada, no período liberalizante da gestão do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), em dois raciocínios falsos e que contaminaram o debate público: a ideia de Estado mínimo e o conceito “de marajás”. As medidas tomadas nesse período foram um desastre. Houve o desmantelamento de diversos setores e políticas públicas, além da redução de atividades estatais essenciais.

Assim, a Constituição Federal de 1988, que contribuiu para a ampliação dos direitos de cidadania (p.ex., através do Art. 6º - são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição), contraditoriamente foi promulgada num período histórico de economia globalizada, em que se intensificaram as taxas de lucro e a exploração sobre o trabalhador.

O próprio conceito de cidadania, embora representativo de avanços no campo social, ensejava importante discussão trazida por Afonso (2001), quando argumenta que

É o reconhecimento da cidadania que nas sociedades capitalistas permite que os indivíduos possam ser tratados juridicamente como iguais e livres – o que, aliás, sendo uma condição necessária para o estabelecimento de relações mercantis e de exploração não se destina, obviamente, a resolver as verdadeiras e reais desigualdades sociais e econômicas. Por isso, a noção de cidadania deve também ser discutida tendo em conta a natureza de classe do

Estado e o papel que este tem vindo a desempenhar, nomeadamente nas sociedades capitalistas. Mais precisamente, a cidadania moderna, que se desenvolve igualmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, está fortemente associada ao poder do Estado, na medida em que é este que a reconhece e garante. No seu sentido mais restrito, a cidadania pressupõe o reconhecimento de uma relação jurídica de pertença a uma determinada comunidade política e, como consequência, o acesso a alguns direitos elementares directamente decorrentes da posse legal de uma nacionalidade tutelada por um determinado Estado (AFONSO, 2001, p. 21).

A intensificação da Reforma do Estado, nos anos 1990 e início dos anos 2000, decorreu em grande medida dos poderes estabelecidos e dos agentes envolvidos na confrontação de interesses para a construção de um projeto societário hegemônico, de carácter neoliberal. A demarcação clara do exercício de cidadania na CF 1988 comportava, conforme Afonso (2001), por sua vez, a representação da construção democrática de novos direitos, numa perspectiva da compreensão de que cidadania poderia ser entendida como uma categoria dinâmica e inacabada, fortemente permeável às lutas sociais, económicas e políticas.

Não deixa de ser significativo que, construída a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados, o texto promulgado da Constituição de 1988 tenha representado avanços significativos, em que, segundo Costa (2008), estabeleceram-se outras bases para a soberania, a ordem social, a cidadania, a organização do Estado, as formas de deliberação coletiva, o financiamento do gasto público e as políticas públicas da administração pública, o que, para este autor, por si só, determinava um conjunto de reformas no Estado brasileiro que retomavam a governança sob a democracia representativa como eixo principal. Assim, afirma que

A Constituição de 1988 proclamou uma nova enunciação dos direitos de cidadania, ampliou os mecanismos de inclusão política e participação, estabeleceu larga faixa de intervenção do Estado no domínio económico, redistribuiu os ingressos públicos entre as esferas de governo, diminuiu o aparato repressivo herdado do regime militar e institucionalizou os instrumentos de política social, dando-lhes substância de direção. Nesse sentido, a promulgação da Carta Magna representou uma verdadeira reforma do Estado (COSTA, 2008, p. 858).

Nesta perspectiva, Chaves e Gehlen (2019) destacam o carácter de inovação do texto constitucional ao incorporar a justiça social como tema, porém enfatizando que houve enfraquecimento do poder de Estado no texto constitucional promulgado, abrindo a perspectiva da reforma como discurso:

A Constituição Federal de 1988 corporificou um projeto de democracia social que atendia aos anseios da sociedade na construção de uma nova institucionalidade com justiça social. O desafio de promover a inclusão social

e a redistribuição de renda face o nível de desigualdade existente contou com a organização da sociedade civil em torno das reivindicações sociais e da construção de sistemas de proteção social, estruturados de forma descentralizada e participativa como requisitos fundamentais para a universalização da cidadania. Foram tomadas medidas de combate à pobreza, porém o impacto na diminuição da desigualdade foi enfraquecido pela negação dos serviços públicos de qualidade em áreas como educação, saúde, saneamento e moradia das populações empobrecidas. A ressignificação do social a partir dos anos de 1990 afastou-se dos sistemas universais dos direitos sociais e se transmutou em programas focalizados de combate à pobreza (CHAVES; GEHLEN, 2019, p. 302).

A análise do que, direta ou indiretamente, a nova Constituição proporcionou no que diz respeito à reestruturação do Estado e às políticas públicas posteriormente implementadas revelou-se complexa, se considerada a partir de uma perspectiva que considere a autoridade e o poder dos interesses envolvidos. Pôde-se revelar quais segmentos hegemônicos se afirmaram como projeto societal e à qual ideologia se outorgavam valor eprioridade.

2.2 Reforma do Estado na gestão FHC (1995-2003) e a nova gestão pública gerencial

A problematização a respeito da necessidade da Reforma do Estado brasileiro não é nova. As políticas públicas para que este processo se materializasse vêm sendo formuladas há décadas, sobretudo no período pós-Segunda Guerra (1937-1945), sob diferentes características e intensidade, percorrendo-se distintos períodos históricos em que os poderes constituídos- mormente por elites oligárquicas ou urbano industriais- identificam, a seu modo, problemas focalizados ou estruturantes na condução dos processos regulatórios da sociedade em que o agente Estado encontra-se inserido. Costa afirma que

[...] durante a maior parte do século XX, o Brasil empreendeu um continuado processo de modernização das estruturas e processos do aparelho de Estado. Como resposta a transformações econômicas e sociais de largo alcance, esse esforço se desenvolveu ora de forma assistemática, pelo surgimento de agências governamentais que se pretendia fossem ilhas de excelência com efeitos multiplicadores sobre as demais, ora de forma mais orgânica, por meio das reformas realizadas no governo federal, em 1938, 1967 e a partir de 1995 (COSTA, 2008, p. 841).

Ao longo deste percurso, foi necessário fixar no imaginário social a ideia de que havia processos precários de administração da coisa pública, como se o Estado, ele próprio mantenedor do *status quo*, não estivesse imbricado nas tramas complexas entre público e privado que garantiam minorias privilegiadas no poder.

O país referendou uma tendência do mundo capitalista que cabe aprofundar, para que, posteriormente, possamos analisar nossas especificidades. A Reforma do Estado brasileiro, proposta a partir dos anos 90, neste contexto, constituiu-se em salvaguarda para a reprodução ampliada do capital, na medida em que objetivou a transformação da administração burocrática em administração pública gerencial.

O neoliberalismo se apropriou e disseminou ideias-força que corroboravam a necessidade de reforma/modernização do Estado, através de formulações conceituais que lhe permitissem tornar esta necessidade consenso social.

Chauí (2007), analisando o neoliberalismo e o processo de sua expansão, identifica na crise capitalista do início dos anos 1970 a oportunidade para que os principais teóricos do pensamento neoliberal assumissem lugar privilegiado na organização do Estado. Relaciona este diagnóstico, elaborado pelo grupo destes principais teóricos, à crise no capitalismo, diagnóstico esse que viria a servir como uma espécie de fundamento deste projeto de sociedade. A autora assim descreve as principais finalidades do Estado neoliberal:

Um Estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e dos movimentos operários, para controlar os dinheiros públicos e cortar drasticamente os encargos sociais e os investimentos na economia; um Estado cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, contendo os gastos sociais e restaurando a taxa de desemprego necessária para formar um exército industrial de reserva que quebrasse o poderio dos sindicatos; um Estado que realizasse uma reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e reduzir os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual e, portanto, sobre o trabalho, o consumo, o comércio; um Estado que se afastasse da regulação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação. Em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização (CHAUÍ, 2007, p. 313).

Esses fundamentos foram rigorosamente atendidos nas primeiras experiências de organização neoliberal do Estado, como no Chile (ditadura Pinochet iniciada em 1973), Grã-Bretanha (governo Thatcher 1979) e EUA (governo Reagan 1980), e influenciaram as nações de todo o mundo capitalista. Como afirmam Newman e Clarke (2012), este era um processo mundial, em que se inaugurava a vigência do Estado incorporando características de um modelo gerencial. De acordo com os autores,

Cunhamos a expressão *estado gerencial* em uma tentativa de dar um nome aos processos de transformação cultural e política que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha na década de 1980 e 1990 sob o comando de Margaret Thatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997). Nosso foco era sobre a Grã-Bretanha, mas as transformações introduzidas por Reagan nos EUA e na

Nova Zelândia na década de 1980 seguiram lógicas semelhantes (baseando-se no experimento *neoliberal* do Chile de Pinochet na década de 1970). Os pressupostos compartilhados de *liberar* as forças do mercado do controle do estado; *liberar* o consumidor da carga de impostos; e reduzir o tamanho, âmbito e custo do estado informaram todo um rol de governos nacionais e organizações internacionais ao longo deste período, frequentemente conceituado como neoliberalismo ou neoliberalização (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 354).

À adesão à perspectiva neoliberal, soma-se então a dimensão ideológica, responsável por homogeneizar e naturalizar no conjunto das nações capitalistas a noção consolidada de que a administração fordista mostrava-se inadequada às necessidades de uma economia cada vez mais globalizada, perante sociedades globais baseadas no conhecimento. Amplia-se o conceito de Reforma do Estado. Afonso (2001) destaca que

[...] a chamada *reforma do Estado* tem hoje uma amplitude muito maior do que aquela que pode estar subentendida quando se fala em simples modernização da administração, sugerida, neste caso, por expressões como *reinvenção do governo*, *acção administrativa orientada para os resultados*, *new public management*, entre outras (AFONSO, 2001, p.24, grifos do autor).

Ou seja, a Reforma do Estado, enquanto narrativa societal, vai incorporando elementos que a tornam necessária de um ponto de vista racional, já que

A crise do Estado de Bem-Estar leva à diminuição da esfera pública ou ao gradual desaparecimento da identidade entre bem público e direitos. Essa diminuição, na medida em que é determinada pela destinação do fundo público ao capital, significa a ampliação da esfera privada (CHAUÍ, 2007, p. 307).

A centralidade do capital (acumulação), por sua vez, gerou contornos de definição às funções de Estado, que se impôs como ator protagonista para a viabilidade de um projeto de sociedade alegadamente global, atendendo aos interesses do capital. Afonso (2001) observa que

O projecto da *modernidade* capitalista (enquanto projeto societal impulsionado pelas esperanças de desenvolvimento social e económico associadas à *revolução industrial* e, simultaneamente, enquanto projecto político e cultural induzido pelas aspirações racionalistas do humanismo burguês das *revoluções americana e francesa*) foi, em grande medida, construído e consolidado em torno do Estado-nação (AFONSO, 2001, p.16-17, grifos do autor).

Uma das consequências deste aporte de ideias-força foi que a Reforma do Estado pós-anos 1990 se deu de modo discrepante segundo as especificidades de cada nação, intensificando desequilíbrios regionais que aprofundaram as desigualdades internas ou mesmo nos blocos geoestratégicos, reforçando efeitos do processo de

globalização como um todo, como descritos por Diniz:

Finalmente, a globalização não tem apenas efeitos unívocos na direção da modernidade, trazendo também consequências altamente desorganizadoras e desestruturadoras. Há um movimento oposto à integração, que opera no sentido da fragmentação, da segmentação e da exclusão. Assim, a inserção na economia mundial não pode ser vista, necessariamente, como um jogo de soma positiva, no qual todos tenderiam a ganhar. Ao contrário, longe de se ter produzido uma ordem econômica mundial mais integrada e inclusiva, o que se observou foi a configuração de um sistema internacional, marcado por grandes contrastes e polaridades, reproduzindo-se as desigualdades entre as grandes potências e os países periféricos, reeditando-se, de forma ainda mais dramática, a exclusão social. Tais clivagens separam não só países, como também continentes e, dentro de cada país, instauram um profundo fosso entre as camadas integradas e os setores excluídos, distância que tende a se agravar, sob condições do livre jogo das forças de mercado (DINIZ, 2001, p. 15).

A narrativa conceitual neoliberal difundia a correção da defesa de uma sociedade baseada na eficiência e produtividade. As nomenclaturas do mundo corporativo incorporaram-se às instituições públicas, em defesa de consensos que se autojustificavam, criando uma rede semântica assentada em desempenho, meta e resultados. Como afirma Chauí,

Trata-se, portanto, por meio da reforma do Estado, de corrigir os excessos e os efeitos perversos do Estado Providência- burocracia, comodismo, passividade, safadeza- e reinstaurar o Estado do Bem-estar, tendo como agentes os indivíduos e outros órgãos que não o Estado, ou seja, os criadores de riqueza (entenda-se: as empresas). A reforma reorientará o investimento social, estabelecendo um equilíbrio entre risco, seguridade e responsabilidade. Introduz-se a ideia de responsabilidade coletiva e sobretudo a ideia de responsabilidade familiar (CHAUÍ, 2007, p. 331).

Forrester (1997) identifica na naturalização do pensamento liberal a chave para interpretar o estado de coisas que justificávamos reformas, em que o determinismo econômico impunha ideologicamente a narrativa dominante. Segundo a autora,

Está instalada, entretanto, a era do liberalismo, que soube impor sua filosofia sem ter realmente que formulá-la e nem mesmo elaborar qualquer doutrina, de tal modo estava ela encarnada e ativa antes mesmo de ser notada. Seu domínio anima um sistema imperioso, totalitário em suma, mas, por enquanto, em torno da democracia, e, portanto, temperado, limitado, sussurrado, calafetado, sem nada de ostentatório, de proclamado. Estamos realmente na violência da calma (FORRESTER, 1997, p. 45).

A Reforma de Estado neoliberal, ainda que, como afirmamos anteriormente, cravada por especificidades regionais e locais, foi incorporada pelos organismos internacionais, que passaram a difundir-la como único caminho para a sustentabilidade de regimes políticos democráticos, sem a possibilidade de crítica sobre seus efeitos políticos, sociais e econômicos, tais como a concentração da renda e a intensificação das

desigualdades.

No Brasil, o movimento de Reforma do Estado nos anos 1990, alinhado às diretrizes internacionais, disseminou a necessidade de promoção de mudanças na administração estatal, sobretudo no período sob a governança do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tendo à frente o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), dirigido pelo ministro Luís Carlos Bresser Pereira, entusiasta da implementação das políticas públicas voltadas à materialização da reforma do Estado brasileiro. Segundo Abrucio (2007),

Bresser se apoiou numa ideia mobilizadora: a de uma administração voltada para resultados, ou modelo gerencial, como era chamado à época. A despeito de muitas mudanças institucionais requeridas para se chegar a este paradigma não terem sido feitas, houve um “choque cultural”. Os conceitos subjacentes a esta visão foram espalhados por todo o país e, observando as ações de vários governos subnacionais, percebe-se facilmente a influência destas idéias na atuação de gestores públicos e numa série de inovações governamentais nos últimos anos (ABRUCIO, 2007, p. 72).

A conjuntura mundial, baseada nas crenças e valores neoliberais então vigentes sobre o que seriam características ideais para que o Estado sofresse uma mutação positiva- na visão do mercado global- convergiria para a elaboração de um ideário que correspondesse a estes valores disseminados de forma a obter hegemonia. Reis (2019) refere-se a esta fase destacando que

A centralidade desse movimento assenta na ideia de *governo empreendedor* e na cultura do *management*, desenvolvendo um discurso empresarial apoiado pela midiática da figura do homem de negócios, reproduzido e estruturado pelas escolas de administração e pelas empresas de consultoria empresarial. A contribuição do movimento reinventando o governo é, sobretudo, pensar o Estado como agente empreendedor, capaz de proporcionar um ambiente de competição interna e com o setor privado (REIS, 2019, p. 84).

As características da Reforma de Estado do governo FHC centraram-se na redução da função do tamanho do Estado, com cortes de gastos visando à diminuição do déficit público, à revisão da carreira de servidores públicos e reforma administrativa dos órgãos públicos, entre outros, e, muito importante, à implantação de uma ideia-força, uma nova concepção de governança como um todo.

Para o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira (1998),

Depois de amplamente debatida, a emenda constitucional da reforma administrativa foi remetida ao Congresso Nacional em agosto de 1995. À emenda seguiu-se a publicação de um documento (Presidência do Brasil, 1995) sobre a reforma administrativa - “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” – cuja proposta básica é a de transformar a administração pública brasileira, de burocrática, em administração gerencial.

A substituição de uma administração pública burocrática por uma administração gerencial passou a ser uma questão nacional (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 22).

Bresser (1998) pautou a Reforma do Estado convicto de que a principal razão para a efetivação da mesma dava-se em função do consenso de que havia uma crise fiscal do Estado, uma crise do modo de intervenção estatal e uma crise da forma burocrática pela qual o Estado era administrado, rejeitando, por sua vez, a ideia de implantação de um Estado mínimo por considerá-la irrealista ao propor redução severa da prestação de serviços sociais, advogando então sobre a necessidade de um Estado reformado.

Tal Estado deveria garantir, na visão do autor, a manutenção dos bens públicos protegidos das pretensões de domínio de grupos de poder, e para que a defesa da esfera pública se desse de maneira efetiva utilizou-se dos mecanismos da democracia e administração pública burocrática que, aos poucos, foram, na visão do autor, exaurindo a capacidade de reação aos ataques contra o Estado de Bem-Estar Social. Bresser, neste sentido, defendia que a democracia transformasse-se em democracia com participação direta e que a administração passasse a ser gerencial.

Assim, Bresser (1998) afirma que a administração pública gerencial emergiu, na segunda metade do século XX, como resposta à crise do Estado, como modo de enfrentar a crise fiscal, como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabiam ao Estado. Define suas principais características como:

Orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os gestores públicos é o contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 28).

A administração pública gerencial, na visão de Bresser, ofereceria mais eficiência e controle de resultados, ao contrário da administração pública burocrática, preocupada em garantir processos, e, portanto, maior capacidade de resistência às investidas privatizantes contra o Estado. Neste sentido, Bresser (1998) refuta que a Reforma do Estado proposta tenha características neoliberais, definindo-a como atrelada a governanças social-democratas. Citando o caso britânico de Reforma do Estado, argumenta que o cidadão também é um consumidor. Qualquer administração pública gerencial tem de considerar o indivíduo, em termos econômicos, como

consumidor (ou usuário) e, em termos políticos, como cidadão. Caracteriza, deste modo, o Estado moderno constituído por quatro setores essenciais:

O núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos, e a produção de bens e serviços para o mercado. O núcleo estratégico é o centro no qual se definem a lei, as políticas e o modo de, em última instância, as fazer cumprir[...]; Atividades exclusivas são aquelas que envolvem o poder de Estado. São as atividades que garantem diretamente que as leis e as políticas públicas sejam cumpridas e financiadas. Integra este setor as forças armadas, a polícia, a agência arrecadadora de impostos - as tradicionais funções do Estado - e também as agências reguladoras, as agências de financiamento, fomento e controle dos serviços sociais e da seguridade social[...]; Serviços não-exclusivos são todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (“não-governamental”). Este setor compreende os serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica. Por fim, o setor de produção de bens e serviços é formado pelas empresas estatais (PEREIRA, 1998, p. 33).

Chauí (2007) questiona tal visão de Estado e administração gerencial, que dá ênfase à ideia de prestação de serviços ao consumidor em contraposição à ideia de direitos do cidadão. Deste modo, destaca que

O Estado faz parcerias com empresas e ONGs para a criação de empregos, desobrigando-se do salário desemprego. Faz parcerias com empresas de saúde e se desobriga da saúde pública gratuita; faz o mesmo com empresas de educação, e assim por diante. A função do Estado Social é dupla. Em primeiro lugar, excluir sem danos aparentes, a ideia de vínculo entre justiça social e igualdade socio econômica. Em segundo, desobrigar-se de lidar com o problema da exclusão e da inclusão de ricos e pobres. Ou seja, excluída a luta de classes e a desigualdade econômica, o Estado não precisa enfrentar o perigo da distribuição de renda e pode resolver suas dificuldades privatizando os direitos sociais, transformados em serviços sociais privatizados (CHAUÍ, 2007, p. 331).

Para a autora, o governo de FHC abandonou a ideia de justiça social, substituindo-a pela ideia de solidariedade comunitária e igualdade de oportunidades, conceitos presentes no projeto societário neoliberal (CHAUÍ, 2007).

O Estado, cooptado pelo patrimonialismo ou submisso à burocracia tradicional, apresentaria, para esta visão neoliberal, resistências que não permitiriam plenas condições de hegemonia sobre o Estado de Bem-Estar universal, uma vez que representariam fortes interesses das classes de servidores, inseridos numa cultura organizacional viciada por corporativismos de diferentes matizes. Para Chauí (2007), a concepção de Estado do governo FHC

Abandona a ideia de trabalho e a substitui pela ideia de emprego; e abandona a ideia de pleno emprego, substituindo-a pela ideia de eficiência e produtividade, que serão obtidas por meio da educação, com ênfase nas novas

tecnologias, apostando na mobilidade social e na responsabilidade da família. Abandona a realidade das classes sociais, substituindo-as pelas ONGs, pelo multiculturalismo e pela defesa da autonomia pessoal. Abandona a luta de classes, substituindo-a pela ideia de valores socialistas acrescentados aos mercados (CHAUÍ, 2007, p. 332).

Reis (2019) considera que o desmantelamento das instituições públicas e as reconfigurações na extração de mais valor foram levados a cabo por projetos de convencimento, que deveriam ser percebidos como de interesse comum e, inevitáveis, para o processo de modernização. Deste modo, para o autor, a força de trabalho, que ora detinha certa organização e conquistas, vê-se desmantelada pela flexibilidade imposta pela reestruturação produtiva e pela Reforma do Estado.

A proposta de Reforma de Estado do governo FHC, levada a cabo, estabeleceu então como foco de justificativa a crise fiscal, a partir de um projeto societário neoliberal, que deslocou a questão da exploração entre classes sociais para a subalternidade, dando ênfase à liberdade individual e à regulação do mercado como panaceias para a modernização. Reis (2019) explora o fato de que

A ideia de administração gerencial voltada para o setor público, tendo a reforma do Estado brasileiro de FHC como expressão, foi responsável por elaborar projetos, modelos e formas de pensar acerca do funcionamento das instituições públicas baseadas na flexibilização das ações administrativas e diretivas. Trata-se de um projeto de reestruturação da organização do serviço público visando favorecer a edificação de uma imagem de que o setor público necessitaria urgentemente se modernizar pela via da flexibilização gerencial para se adequar ao progresso tecnológico, político, econômico e até mesmo societal. O gerencialismo, valendo-se de uma narrativa baseada na primazia da técnica, da especialização, das normas e regulamentos, buscou despolitizar a organização do serviço público, os conflitos e lutas sociais na sociedade civil em favor de interesses de poucos, distanciando-se da participação popular nas decisões estatais e no acesso aos bens e serviços públicos (REIS, 2019, p. 87).

O diagnóstico do Estado ineficiente abriu caminho para o discurso e materialização das privatizações de grandes empresas estatais nacionais, em setores estratégicos para a manutenção do país como liderança regional da América Latina.

Para Chomsky; Dieterich (1999), a privatização da riqueza nacional proporcionou ao grande capital um *boom* de investimentos adicionais enormes. Não só porque muitas empresas foram entregues à iniciativa privada a preços simbólicos, mas também porque se abriram instantaneamente novos mercados gigantescos-telecomunicações, serviços, entre outros- diante do nariz do grande capital.

Trata-se de um processo de exploração e dilapidação dos recursos da América Latina, em que nações desenvolvidas, sobretudo Estados Unidos,

protagonizaram ações concretas para o domínio destes territórios. Num texto clássico originalmente escrito no final dos anos setenta, Galeano (2015) já argumentava que

Nossas burguesias não foram capazes de um desenvolvimento econômico independente, e suas tentativas de criação de uma indústria nacional não passaram de um voo de galinha, curto e baixo. Ao longo de nosso processo histórico, os donos do poder deram também sobradas provas de sua falta de imaginação política e de sua esterilidade cultural. Em troca, souberam montar um gigantesco maquinário do medo e fizeram alguns acréscimos próprios à técnica do extermínio das pessoas e das idéias (GALEANO, 2015, p. 392).

Como afirma Galeano, o subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento. É a sua consequência. O subdesenvolvimento da América Latina provém do desenvolvimento alheio e continua alimentando-o. Pode-se afirmar que em linhas gerais tal concepção demonstra os contornos que adquiriu a acumulação de capital em nossas terras, subjugando nações e povos pelo domínio econômico ideológico. Estrutura que permaneceria, em seus fundamentos, refém dos concluídos entre capitais externos e os da burguesia nacional.

Realizado este parentese para contextualização do processo de exploração em sua historicidade, retomamos a análise da Reforma do Estado brasileiro, em sua perspectiva gerencial, em que

Uma combinação instável também caracteriza as relações *frouxas-rígidas* que emergiram entre governos e as organizações prestando ou autorizando serviços. A base do gerencialismo é que as organizações – e aqueles que as gerenciam – devem se *liberar* dos controles governamentais para procurarem estratégias flexíveis e adaptativas, permitindo que compitam efetivamente e respondam a condições sempre cambiantes. Devem receber *liberdade para gerenciar*. É este complexo processo de liberação que nos levou a caracterizar o gerencialismo como a base para a *dispersão* de poder do Estado. Esta dispersão é fundamental para o aparecimento de uma nova forma de Estado à qual denominamos de Estado *gerencial* (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 362).

Assim, foram-se construindo consensos a partir da Reforma proposta no governo FHC, sobre o novo modelo de gestão das empresas estatais e administração pública e quais deveriam ser as características do gerenciamento das mesmas.

Foi constituído um arcabouço teórico sólido o suficiente para amparar o objetivo de disseminação na sociedade civil de uma narrativa: êxito nas práticas de gerenciamento público, evitando o desperdício e a ineficiência nos gastos públicos, transparência às ações, superando a corrupção entranhada nos órgãos públicos, resultados e metas como objetivo de aprimoramento do setor estatal.

Para Newman; Clarke (2012), estas mudanças foram apoiadas tanto por uma

crença ideológica no poder da gestão para produzir mudanças transformadoras como por uma dispersão do poder do Estado para um quadro de agentes gerenciais empoderados.

Como representação, o Estado estaria livre para desobrigar-se de suas funções, permitindo que o fluxo do capital financeiro não encontrasse entraves para instaurar a livre iniciativa e o empreendedorismo como pressupostos para uma economia macroestrutural saudável, pois

A ideia do poder transformacional de gestão, e de gestores como indivíduos heroicos que podiam *transformar* organizações consideradas em *falência*, formava um recurso muito significativo para os governos que buscavam reconfigurar estados de bem-estar e serviços públicos. De fato, a linguagem da gestão conseguiu impregnar apresentações governamentais, documentos sobre políticas e até mesmo manifestos de partidos políticos, além dos relatórios e diretrizes do Banco Mundial e outros órgãos. Todos reproduziam os temas da *modernização* (superando a inflexibilidade da burocracia ou do interesse próprio de profissões e administradores). Todos falavam de *mudança da cultura* para produzir organizações mais receptivas, mais centradas no cliente, mais eficientes e capazes de fazer *mais com menos* em um impulso incessante por maior eficiência e produtividade aumentada. Todos falavam da necessidade de *estratégias, visões e missões* que permitiriam que organizações individuais – e a própria nação – competissem mais efetivamente no mercado global. Todos falavam da competição aumentada como uma resposta necessária para superar os problemas do passado (embora, obviamente, as definições dos problemas para os quais a competição era uma resposta variassem enormemente). O gerencialismo, então, atuou como um tipo de isomorfismo discursivo: uma linguagem que todos precisavam falar para soar *modernos* (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 361).

A materialidade da Reforma da administração burocrática corroborou para a inserção de ideias-força no tecido social que amplificaram a concordância do cidadão comum com as ações desencadeadas. Abrucio (2007) relaciona, a seguir, o que considera algumas dessas ações, afirmando, ainda assim, que o processo de reforma resultou desigual e fragmentado nos Estados:

Ocorreram também diversas inovações nas políticas públicas, particularmente as vinculadas à área social. Mecanismos de avaliação, formas de coordenação administrativa e financeira, avanço do controle social, programas voltados à realidade local e, em menor medida, ações intersetoriais aparecem como novidade. Saúde, educação e recursos hídricos constituem as áreas com maior transformação (ABRUCIO, 2007, p. 76).

Como consequência deste processo de reforma, observa Pereira (2018), as reformas neoliberais promoveram uma reconfiguração profunda da ação do Estado em favor de novos interesses e objetivos, o que resultou em ganhos extraordinários para os agentes financeiros mais globalizados, a privatização e a desnacionalização das

economias e expropriação de direitos sociais e trabalhistas em favor do capital.

Em 2003, temos a ascensão ao poder de um governo de coalizãoreferendado pela centro-esquerda, responsável pelo redirecionamento de políticas públicas, que representariam significativos ajustes na implantação de políticas sociais.

2.3 Novo desenvolvimentismo como perspectiva do Estado nacional

O governo do presidente eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva (gestão 2003 a 2011), em carta dirigida à sociedade brasileira, denominada “*Carta ao povo brasileiro*”, relacionou garantias de continuidade do modelo econômico, como forma de acalmar os mercados financeiros sobre a perspectiva de médio e longo prazo. No documento, entre outras premissas, se afirmavaque

Só a volta do crescimento pode levar o país a contar com um equilíbrio fiscal consistente e duradouro. A estabilidade, o controle das contas públicas e da inflação são hoje um patrimônio de todos os brasileiros. Não são um bem exclusivo do atual governo, pois foram obtidos com uma grande carga de sacrifícios, especialmente dos mais necessitados. O desenvolvimento de nosso imenso mercado pode revitalizar e impulsionar o conjunto da economia, ampliando de forma decisiva o espaço da pequena e da microempresa, oferecendo ainda bases sólidas para ampliar as exportações. Para esse fim, é fundamental a criação de uma Secretaria Extraordinária de Comércio Exterior, diretamente vinculada à Presidência da República. Há outro caminho possível. É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais. Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um compromisso pela produção, pelo emprego e por justiça social (SILVA, 2002, n. p.).

A análise do documento permite observar que, para além de propostas que poderiam alterar de modo substancial as relações sociais no tecido social brasileiro, havia garantias de que o processo respeitaria os contratos firmados entre Estado e mercado, comprometendo-se com a produção, a geração de empregos e com a justiça social, aproximando-se das disposições constitucionais relacionadas aos direitos sociais, através de proposta de reforma ampla que permitisse justiça social a todos os cidadãos brasileiros. Abrucio (2007) destaca alguns aspectos positivos de inovação da gestão do Estado neste período, uma vezque,

Ao mesmo tempo que abre as portas da administração pública à politização, o governo Lula deixa como legado positivo o aperfeiçoamento de alguns importantes mecanismos de controle da corrupção. As ações da Polícia Federal e, principalmente, o trabalho da Controladoria Geral da União são

inegáveis avanços da gestão petista que devem ser definitivamente incorporados pelo Estado brasileiro. Outra experiência bem-sucedida no campo da gestão pública no governo Lula se deu no plano federativo, representada por duas ações: o Programa Nacional de Apoio à Modernização da Gestão e do Planejamento dos Estados e do Distrito Federal (Pnag) e o Programa de Modernização do Controle Externo dos Estados e Municípios Brasileiros (Promoex). Esses projetos têm como objetivo modernizar a administração pública das instâncias subnacionais, particularmente no nível estadual (ABRUCIO, 2007, p. 77).

As reformas na administração pública, implementadas no governo Lula, tiveram como paradigma a justiça social, considerando a relação entre a melhoria da qualidade de vida e o crescimento econômico do país, contrapondo-se às políticas públicas de caráter neoliberais do período FHC.

Como exemplo, podemos citar o caso das políticas educacionais, em que a equação encontrada pelo Partido dos Trabalhadores foi resgatar a prioridade a ser dada à questão como estratégia para o desenvolvimento nacional, como explicitam Gentili; Oliveira (2013):

A educação, considerada pela esquerda como um direito social indispensável ao gozo de outros direitos, estava no centro do debate. O PT, na sua campanha, recolheria e reafirmaria essa bandeira, associando-a à luta contra a desigualdade, pela necessidade de uma transformação radical da injusta distribuição de renda e por uma imperiosa retomada do crescimento econômico no país. A educação não era apenas reconhecida como uma política pública fundamental para a construção da democracia, um discurso que o governo de Fernando Henrique Cardoso afirmava defender, porém no marco de um intenso programa de ajuste estrutural, privatizações e alta concentração de renda. A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Exemplo importante de ação do governo petista, citada por Gentili; Oliveira (2013) foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), iniciativa regulamentada pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, e depois pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. A capacidade de provisionamento de recursos para os sistemas de educação alcançou maior amplitude em todo o território nacional, favorecendo o atendimento com qualidade social das classes mais pobres. Tratou-se de uma política de aprimoramento em relação à criação do FUNDEF, no governo FHC. Segundo Davies (2016), o FUNDEB apresentou algumas diferenças em relação ao FUNDEF, criado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1996: o percentual (20%) e o número de impostos eram maiores, destinados à educação básica, e não apenas ao ensino fundamental (focalizado), previa valores diferentes para

cada nível e modalidade de ensino e uma complementação federal bem maior. Uma diferença significativa, pelo menos para muitos municípios de alguns Estados do Nordeste, foi que a complementação (10% da receita nacional a partir de 2010) aumentou bastante a receita para a educação, embora em termos nacionais não tenha sido tão significativa quando se considerava que o governo federal arrecadava muito mais do que Estados e municípios.

Houve também adesão a pressupostos de avaliações internacionais, sobretudo no segundo mandato do presidente Lula, como por exemplo, após a promulgação do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e, neste contexto, o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), que veio acompanhado da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador de qualidade na educação. Os autores relatam tais exemplos como significativos de um novo modo de fazer políticas públicas no país, embora a elaboração de avaliações padronizadas possua um forte vínculo com organismos internacionais e políticas neoliberais.

O governo Lula promoveu políticas públicas relacionadas à diversidade, importantes para a conquista de direitos de cidadania, grupos de trabalho no âmbito do MEC, realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) e, concretamente, políticas de valorização da carreira de magistério, como a Lei n. 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional nacional, e a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e do Pro funcionário (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Portanto, houve um recorte importante neste período histórico que se estende até o governo de Dilma Rousseff (gestão 2011 a 2016), também eleita pelo Partido dos Trabalhadores, em que estava intrínseca a observação da ampliação de direitos sociais, objetivando justiça social e diminuição das graves desigualdades sociais, atrelados a mecanismos de democracia participativa.

O crescimento econômico com distribuição de renda refletiu-se nas políticas públicas que visavam revigorar o domínio do Estado como agente criador de infraestrutura, proponente privilegiado dos rumos do desenvolvimento, com busca de equilíbrio entre Estado eficiente e sustentável do ponto de vista das garantias das políticas sociais. Nesse sentido, destaca Filgueiras que

O avanço da reforma do Estado, a partir do governo Lula, delineou um resgate weberiano da burocracia, no sentido de fortalecer a profissionalização

do serviço público, construir a autonomia da burocracia e a solidificação de carreiras. A estratégia reformista do governo Lula foi fortalecer o centro de governo, promovendo o empuxo das carreiras do Núcleo Estratégico, criando as Carreiras do Ciclo de Gestão (FILGUEIRAS, 2018, p. 76).

Nesta medida, esta proposta se diferencia da anterior (gestão FHC), uma vez que reordena o padrão regulatório de gestão sob nova perspectiva, explorando com maior ênfase mecanismos de fortalecimento do Estado Democrático de Direito. Paula afirma que

O primeiro se inspira na vertente gerencial, que se constituiu no Brasil durante os anos 1990, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O segundo se encontra em desenvolvimento e tem como principal referencial a vertente societal. Manifesta-se nas experiências alternativas de gestão pública, como os Conselhos Gestores e o Orçamento Participativo, e possui suas raízes no ideário dos herdeiros políticos das mobilizações populares contra a ditadura e pela redemocratização do país, com destaque para os movimentos sociais, os partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, e as organizações não-governamentais (PAULA, 2005, p. 37).

A autora observa, entretanto, que, numa análise de caráter universal, se observa uma continuidade das práticas gerencialistas em todos os campos, inclusive no que se refere às políticas sociais. Isso não descarta o fato de que houve a busca de alternativas na condução da reforma, pois,

Essa visão alternativa tenta ir além dos problemas administrativos e gerenciais, pois considera a reforma um projeto político e de desenvolvimento nacional. Essa orientação passou a ser defendida por intelectuais de esquerda e por algumas lideranças do Partido dos Trabalhadores (PT), que se opunham ao projeto gerencial de reforma do Estado (PAULA, 2005, p. 39).

Esta oposição ao projeto gerencial, num governo de caráter democrático popular, como já destacado, se não rompeu com os fundamentos capitalistas, todavia, propôs a inclusão de parcelas consideráveis da população brasileira nas pautas da Reforma do Estado e consequente implementação das políticas públicas. Para que fosse viável, houve a necessidade de um repensar das práticas, pois, segundo Paula (2005),

Depreende-se da análise realizada que um aparelho do Estado com características participativas deve permitir a infiltração do complexo tecido mobilizatório, garantindo a legitimidade das demandas populares. Para isso é necessário criar arranjos institucionais que organizem a participação nas diferentes esferas governamentais, e que estas sejam dinâmicas o suficiente para absorver as tendências cambiantes inerentes à democracia. É importante ressaltar que a concretização dessas mudanças depende da maneira como o Estado e a sociedade brasileira se articulam para determinar seus papéis e espaços. Por outro lado, há a necessidade de alterar as históricas restrições impostas pela lógica de funcionamento da máquina estatal e a tendência à cultura política autoritária e patrimonial (PAULA, 2005, p. 44).

Davies (2016), discorrendo sobre continuidades e discontinuidades das políticas educacionais nos governos do PT em relação às do PSDB, afirma que

A conclusão principal é a de que muitas medidas dos dois governos são similares, apesar de o PT, quando na oposição, criticar medidas dos governos do PSDB como neoliberais e reclamar da “herança maldita” deixada pelo governo anterior. O exemplo mais óbvio é a privatização do ensino superior, que não só foi mantida, mas também aprofundada pelos governos do PT, por meio de programas como o FIES, o PROUNI e a conversão de dívidas de instituições privadas em bolsas. É verdade que tais programas e também a reserva de vagas a alunos de escolas públicas, com baixa renda e que se autodeclarem como negros, pardos e índios em instituições federais de ensino superior são apresentados e defendidos como mecanismos de “democratização” de acesso ao ensino superior. Porém, além do impacto eleitoral, têm servido também e sobretudo para reduzir a inadimplência e a capacidade ociosa das instituições privadas, cuja qualidade menor, atestada pelo próprio MEC, enfraquece bastante o discurso da democratização, pois parece ser uma educação pobre para pobre (DAVIES, 2016, p. 49).

De todo modo, estavam dadas as condições para que o país incorporasse como política de Estado práticas inovadoras quanto à administração pública e governança. Informada por princípios gerencialistas, as gestões de Fernando Henrique Cardoso obtiveram êxito(parcial) em implantar a Reforma de Estado. Por sua vez, as políticas públicas dos governos petistas intensificaram as conquistas sociais, mas foram interrompidas em 2016 por um golpe parlamentar (*impeachment* da presidenta Dilma Rousseff) que representou um retrocessonestasconquistas, paralisando as políticas sociais e encaminhando a retomada hegemônica de um projeto societário neoliberal para o país.

No próximo capítulo, discutiremos como o modelo neoliberal de administração foi incorporado na formulação e condução de políticas públicas na área da educação no Estado de São Paulo.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, analisaremos as políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, discutindo aspectos teóricos que conduziram as reestruturações na Secretaria de Estado da Educação (SEE) encampadas por governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), particularmente a que se dá com a publicação do Decreto 57.141, de 17 de julho de 2011, que reorganizou a estrutura administrativa da Secretaria Estadual de Educação.

No Item 3.1, será analisada a concepção que deu suporte às reformas administrativas implementadas na SEE, após caracterização da rede estadual no período entre 2012-2018, com apontamento de dados gerais sobre a rede, iniciativa que ensejou uma nova modelagem institucional da Secretaria e da rede estadual de ensino, através da publicação do Decreto Nº 57.141, de 17-07-2011, objeto de análise no Item 3.1.1 deste capítulo.

No Item 3.2, por sua vez, apresentaremos a nova estrutura da SEE então proposta no documento “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno” (SÃO PAULO, 2013),

No item 3.3, considerando a abordagem que informou a reestruturação da SEE, conforme observamos nos itens anteriores, aprofundaremos a análise sobre a Teoria do Capital Humano, visto a sua influência e centralidade na reforma educacional implementada na rede estadual de educação de São Paulo.

Veremos que as reformas educacionais propostas pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), à frente da gestão do governo paulista no período abarcado pela pesquisa, 2012 a 2018, estiveram baseadas em três eixos: melhorar a qualidade de ensino, mudar os padrões de gestão e racionalizar a cultura organizacional, o que culminaria numa visão utilitária de educação.

3.1 Reestruturação gerencial da Secretaria Estadual de Educação: gestão por resultados

O objetivo deste segmento é analisar conceitualmente a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação (SEE) a partir da publicação e vigência do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, tomando-o como marco regulatório do tipo de reforma

proposta pela gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), amparada nas variáveis de processos de gestão gerencial assentados na busca por metas pré-estabelecidas e resultados mensuráveis e comparáveis (a outros sistemas de ensino, nacional ou internacionalmente).

Cabe considerar, inicialmente, que, no Brasil, a oferta, a manutenção e o desenvolvimento da educação são efetivados por meio da ação conjunta dos entes federativos. A Constituição Federal de 1988 é quem determinou as competências comuns e específicas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Em seu Artigo 211, estabeleceu que os Municípios atuariam, prioritariamente, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; enquanto os Estados e o Distrito Federal se ocupariam, prioritariamente, do Ensino Fundamental e Médio; enquanto a União organizaria o sistema federal de ensino e exerceria função redistributiva e supletiva, “de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).

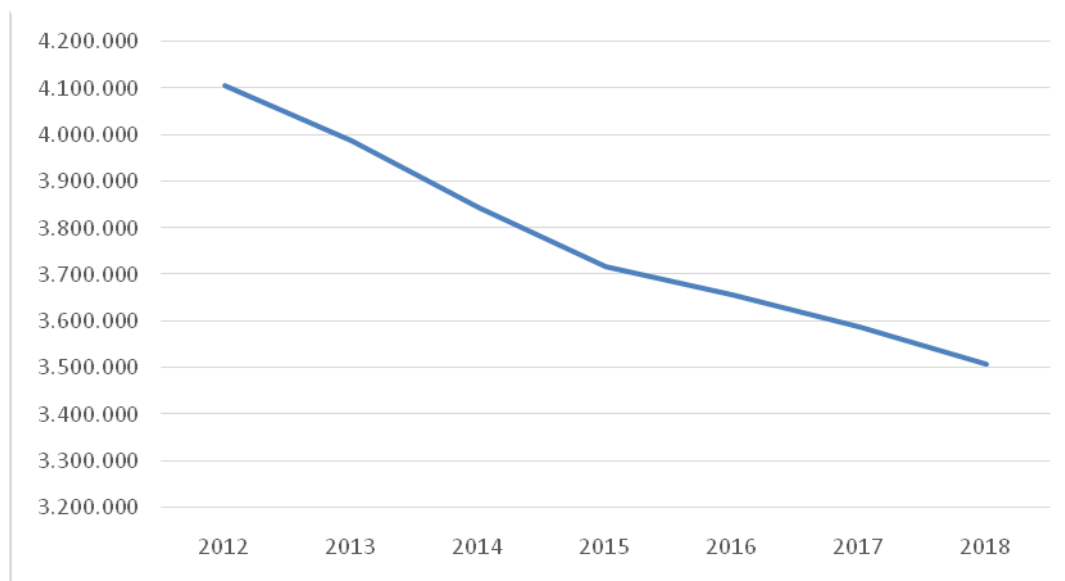
No Estado de São Paulo, coexistem as instituições federais, estaduais e municipais de educação, conforme previsto na CF 1988. A rede estadual de ensino se caracterizava, entre os anos de 2012 e de 2018, como a maior rede de ensino do Brasil, atendendo, aproximadamente, 4,1 milhões de estudantes distribuídos em 5,6 mil escolas⁶.

Deste modo, analisamos alguns dados educacionais macroestruturais da rede estadual no período (2012-2018), para entender sua dimensão e capacidade de atendimento.

De acordo com os dados da Secretaria de Estado da Educação (SEE) de São Paulo, ao longo do período analisado, verificou-se um decréscimo de, aproximadamente, 14,6% no número de estudantes na rede estadual de ensino, passando de 4.106.693 matrículas na educação básica em 2012, para 3.506.825 alunos atendidos em 2018, conforme Gráfico 1,

⁶Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em 28 fev. 2021.

Gráfico 1. Total de alunos matriculados na educação básica na rede estadual de ensino de São Paulo (2012-2018)



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Acesso em 28 fev. 2021.

Esta redução no número de matrículas pode ser explicada, dentre outros possíveis motivos, pela contração da taxa de natalidade e também pela ampliação do número de estudantes então matriculados nas redes municipal e particular, conforme apontam os dados da Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Total de alunos matriculados na educação básica por ano e por rede de ensino (2012 – 2018)

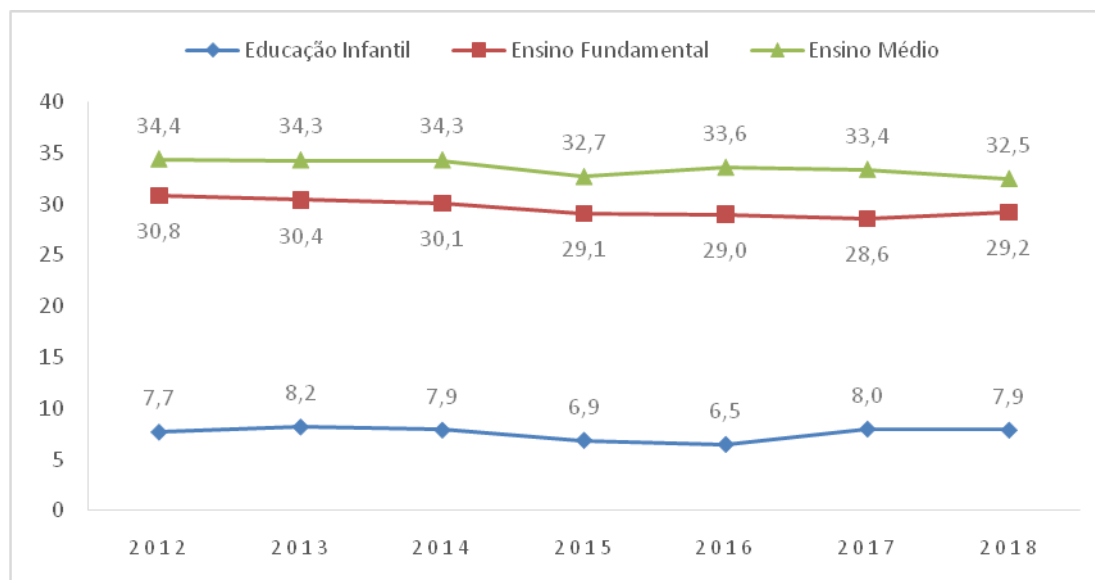
Ano	Estadual	Federal	Municipal	Privada	TOTAL
2012	4.106.693	727	3.798.557	2.105.757	10.011.734
2013	3.987.898	732	3.805.964	2.190.453	9.985.047
2014	3.842.781	1.732	3.831.430	2.241.763	9.917.706
2015	3.715.722	1.494	3.834.393	2.277.032	9.828.641
2016	3.656.211	1.137	3.882.964	2.278.659	9.818.971
2017	3.586.508	885	3.904.852	2.264.995	9.757.240
2018	3.506.825	784	3.907.062	2.315.247	9.729.918
TOTAL	26.402.638	7.491	26.965.222	15.673.906	69.049.257

Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo 2021. Acesso em: 28 fev., 2021.

Em relação ao número de escolas, observa-se movimento inverso ao observado no número de matrículas, ou seja, enquanto no ano de 2012, a rede estadual

de educação possuía 5.667 unidades de educação básica em funcionamento, no ano de 2018 esse número decresceu para 5.609, o que pode ser explicado pela redução do número médio de alunos por turma, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, cujos dados podemos observar no Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2. Média de alunos por turma na educação básica pública (SEE/SP -2012-2018)



Fonte: INEP, 2021. Acesso em: 01 mar. 2021.

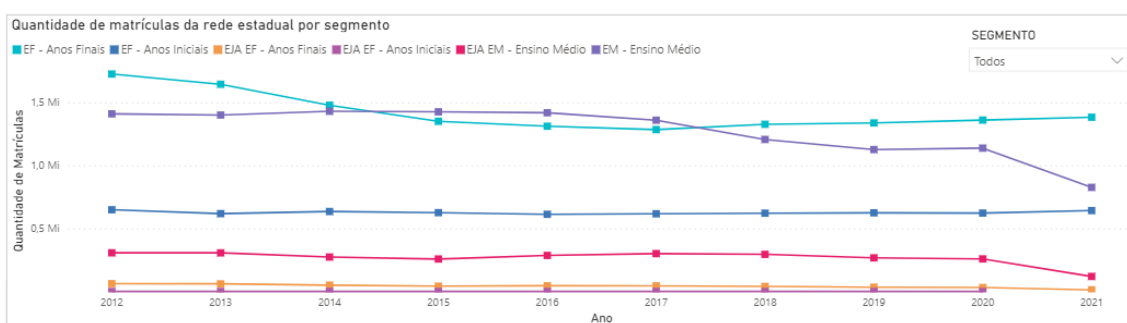
No que diz respeito ao Programa Ensino Integral (PEI), objeto de estudo desta pesquisa, os dados disponíveis no sítio da Secretaria de Estado da Educação informam um crescimento exponencial no número de escolas, saltando de 16 unidades, em 2012, para 363 em 2018.

Segundo informação da Secretaria Escolar Digital (SED), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 2018, no ensino integral da rede estadual paulista nas Escolas de Tempo Integral (ETI) e Programa Ensino Integral (PEI), havia 157.637 alunos matriculados. Segundo Ganzeli (2019),

No decorrer da gestão do PSDB no estado de São Paulo foram criados dois programas que buscaram promover o “ensino integral”: “Projeto Escola de Tempo Integral” no ano de 2006 e o “Programa Ensino Integral”, lançado no ano de 2012. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005, instituiu o “Projeto Escola de Tempo Integral”, com o objetivo de “prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual (...)” (SÃO PAULO, 2005, Art. 1º), caracterizando-se como um programa de ampliação da jornada escolar do estudante. Foram priorizadas as escolas que possuíam espaço físico adequado e nas regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano [IDH] (GANZELI, 2019, p. 45).

Já, no período da manhã, no ensino regular, este contingente de alunos alcançava 1.407.229 matriculados e, no que se referia ao período noturno, eram 363.013 alunos, números absolutos muito superiores ao de matrículas no ensino integral. Podemos observar, no Gráfico 3 a seguir, o total de matrículas por segmento na rede estadual de ensino, demonstrando a defasagem de oferecimento de ensino integral no Estado de São Paulo.

Gráfico 3. Quantidade de matrículas da rede estadual por segmento.



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo 2021. Acesso em: 28 fev., 2021.

Em números absolutos, observamos a seguinte dinâmica quanto ao número de matrículas por modalidade (segmentos) de ensino, de acordo com o Gráfico 3 acima:

- Ensino Fundamental (Anos Finais, ou seja, do 6º ao 9º ano)- em 2012, eram 1.724.935 matrículas na rede estadual e, em 2018, 1.326.285, numa tendência de estabilização;

- Ensino Fundamental (Anos Iniciais, ou seja, 1º ao 5º ano)- manteve-se estável quanto ao número de matriculados, em torno de 620.000 alunos (sendo, em 2012, 648.241 alunos e, em 2018, 621.134 matriculados);

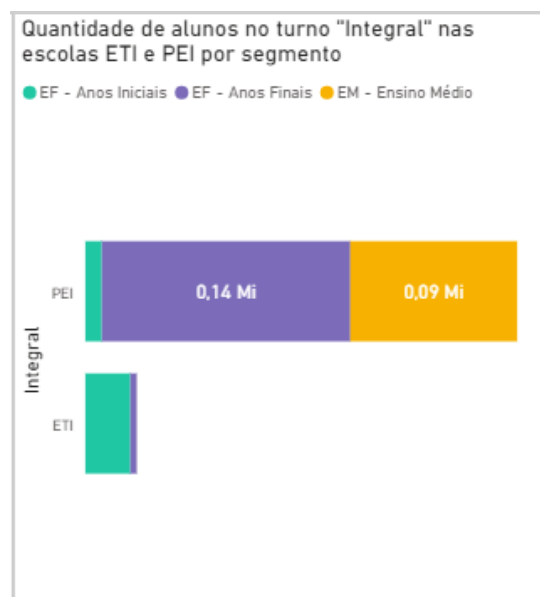
- Ensino de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino com número de matrículas restritas (em 2012, computando 62.120 matriculados e, em 2018, 40.390), mantendo uma tendência de estabilidade no período; EJA Anos Iniciais com baixa representatividade;

- EJA Ensino Médio- em 2012, totalizando 306.740 matriculados e, em 2018, com 294.498 alunos matriculados;

- Ensino Médio (regular)- em 2012, total de 1.409.370 matriculados mantendo-se estávelmas com tendência de queda chegando a 2018 com 1.205.965 alunos matriculados.

Depreende-se dos números absolutos de alunos matriculados nas diversas modalidades (segmentos) da rede estadual paulista, em relação aos dados disponíveis da expansão do PEI e ETI, que, mesmo tendo continuado em expansão entre os anos 2012-2018, os mesmos atendiam uma porcentagem reduzida de estudantes, conforme demonstra o Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4. Quantidade de alunos no turno integral nas escolas ETI e PEI por segmento.



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo 2021. Acesso em: 28 fev., 2021.

É neste contexto de macroestrutura da rede estadual, portanto, que se inseriu o movimento de reestruturação então executado, baseado em processos de racionalização organizacional e mudanças nos padrões de gestão da rede estadual.

Segundo Ramos (2016), o processo de implantação do gerencialismo na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo se intensificou a partir da gestão de Mário Covas (PSDB) em 1995, consoante com a gestão federal do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), responsável por levar a termo a Reforma de Estado que analisamos nos primeiros capítulos deste estudo. Um panorama deste período é relatado por Ramos (2016), ao analisar que,

Segundo o Comunicado de 22 de março de 1995 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE (SÃO PAULO, 1995), a qualidade do ensino, um dos eixos dessa reforma, viria como resultado de uma “revolução na produtividade dos recursos públicos”, desencadeada pela “revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais”, no sentido de transformá-lo num agente formulador da política educacional paulista, “responsável pelo papel de planejador estratégico e não o de simples prestador de serviços”. Por tal razão, conforme o referido Comunicado (idem), essa revisão do papel do Estado deveria se nortear

por duas diretrizes básicas, ou melhor, pelos outros dois eixos centrais da reforma educacional: a racionalização organizacional e as mudanças nos padrões de gestão. A racionalização organizacional teria como foco “construir na Secretaria uma máquina administrativa leve, ágil, flexível, eficiente e moderna, capaz de ser um instrumento eficaz na implantação de uma nova política educacional”, o que implicaria no alcance de dois objetivos básicos: 1) a implantação de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais; 2) a desconcentração e descentralização de recursos e competências por meio da reorganização da estrutura da Secretaria de Educação e do estabelecimento de parcerias para prestação dos serviços educacionais (idem). No caso da mudança nos padrões de gestão, ela teria como metas: 1) a racionalização do fluxo escolar, revertendo o quadro de repetência e evasão nas escolas estaduais paulistas; 2) a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; 3) o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas (idem). Foi com esses contornos que se desenvolveu a gestão educacional paulista do período estudado, não obstante suas mudanças conjunturais de governos, políticas e programas educacionais (RAMOS, 2016, p. 550).

A partir destas ideias próprias de uma visão de sociedade neoliberal, o que se viu, e esse processo foi descrito por Ramos (2016), é uma sucessão de criação de programas de governo.

Adrião (2008), ao analisar o processo de reorganização das escolas de ensino fundamental a partir de 1995, também observa que as motivações que levaram às inúmeras mudanças normativas tiveram centralidade no fato de que,

Com um discurso fundado na necessidade de alteração no modelo de gestão e no perfil de oferta da educação básica, o primeiro governo de Mario Covas, tendo a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva à frente da Secretaria da Educação, divulga, em 22 de março de 1995, as *Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo* relativas ao período de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. Espelhando o espírito de sua época, a posição do governo assemelha-se às orientações reformadoras para a educação apresentadas, a partir de meados dos anos de 1980, por diferentes autores e agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, se não suficientemente analisadas, ao menos bastante divulgadas no período (ADRIÃO, 2008, p. 80).

No Quadro 1 a seguir, relacionamos as principais políticas educacionais que nortearam as ações das gestões do PSDB no período 1995-2018. Apresentamos alguns destaques de um amplo processo de inserção de políticas de gestão gerencial, o que nos permitiu identificar um eixo norteador de viés neoliberal.

Quadro 1. Síntese das políticas educacionais nas gestões do PSDB no Estado de São Paulo (2012-2018).

GESTÃO (Período)	GOVERNADOR	SECRETÁRIO(A)	PRINCIPAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	NORMATIVAS
1995 - 2000	Mário Covas	Teresa Roserley Neubauer da Silva	Organização do Ensino Fundamental em Ciclos	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Capítulo II - Seção I)
			SARESP	Resolução SE n. 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
			Municipalização do Ensino	Resolução SE n. 139, de 19 de setembro de 1997. Dispõe sobre providências a serem adotadas pelas Delegacias de Ensino no Programa de Ação de Parceira Educacional Estado-Município para Atendimento ao Ensino Fundamental
2001 - 2006	Geraldo Alckmin (Claudio Lembo)	Gabriel Chalita Maria Lúcia Vasconcelos	Programa Escola da Família	Decreto n. 48.781, de 7 de julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo
			Ensino Fundamental de nove anos	Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade
2007 - 2010	José Serra	Maria Lúcia Vasconcelos	Metas para Educação	Decreto n. 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
			Currículo Oficial do Estado de São Paulo	Resolução SE n. 76, de 07 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual

			Bônus (Bonificação por Resultados)	Lei Complementar n. 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação
			Valorização por mérito	Lei Complementar n. 1097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências
2010 - 2011	Alberto Goldman	Maria Helena Guimarães de Castro	São Paulo Faz Escola	Decreto n. 55.145, de 10 de dezembro de 2009. Altera dispositivo que especifica do Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/ Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, e autorizou a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa.
			Sistema de Proteção Escolar	Resolução SE n. 19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas
2011 - 2018	Geraldo Alckmin (Claudio Lembo)	Paulo Renato Souza Herman Voorwald	Escola de Formação de Professores	Resolução SE n. 62, de 11 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o desenvolvimento e a oferta de cursos e orientações técnicas para os integrantes do Quadro do Magistério - QM, na conformidade das competências e atribuições estabelecidas para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP, pelo Decreto 57.141, de 18-7-2011 (Artigo 1º)
			Programa Educação - Compromisso de São Paulo	Decreto n. 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas
			Reorganização do Ensino Fundamental em 3 (três) Ciclos	Resolução SE n. 53, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em SANFELICE (2010); ADRIÃO (2008); DANTAS (2013); RAMOS (2016)/ Legislação. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br>). * Esse programa promoveu a reestruturação das redes de ensino, separando unidades escolares em Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

As principais ações da gestão Mário Covas estiveram concentradas em: estabelecer os ciclos de aprendizagem no Ensino Fundamental, implementar a concepção de progressão continuada da aprendizagem (rompendo com a ideia de retenção em séries) e instituir um processo intenso de municipalização e instauração de avaliações externas da aprendizagem, sobretudo através do Sistema Avaliação do Rendimento Escolar (SARESP).

Segundo Dantas (2013), as diretrizes centrais da gestão Mário Covas estiveram contidas no Comunicado SE, de 22 de março de 1995. De início, o texto faz uma análise crítica da educação pública e de sua administração nos últimos anos, enfatizando a ineficiência da própria Secretaria da Educação na condução dos serviços públicos, tidos como deteriorados, ineficazes e sem controle. Considerava-se que a educação paulista passou, nos últimos vinte anos, por um processo de deterioração e de retrocesso.

Neste período (1995-2001), esteve à frente da SEE a Secretária de Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, que levou a termo as mudanças propostas para a pasta, a saber,

Seu programa para a Educação, publicado no Diário Oficial do Estado na data da posse da administração Mário Covas no Estado, previa ações em quatro eixos: *modernização*, *desconcentração* das decisões da administração da Secretaria, *descentralização*, que consistiu na ampliação da municipalização do ensino paulista, e *melhoria do ensino*. A desconcentração buscou tornar o poder de decisão mais próximo das escolas. Até então havia na Secretaria, de baixo para cima, as escolas, as Delegacias de Ensino, as Diretorias Regionais, as Coordenadorias da Capital e do Interior, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas e o Gabinete do Secretário. Na avaliação da professora Rose, isto causava uma repetição de ações. Além do mais, as frequentes indicações políticas para os cargos de diretores regionais criavam mal-estar e guerra de nervos no interior da máquina. Em seu primeiro ato como Secretária da Educação, foram eliminadas as 15 Diretorias Regionais existentes. E, por considerar que havia um número exagerado de Delegacias de Ensino (142), que não atendiam a critérios geográficos ou populacionais, muitas foram eliminadas no primeiro e no segundo períodos da sua gestão. Passaram a prevalecer os critérios de distância entre escolas e de população escolar (SÃO PAULO, 2013, p.42).

Adrião (2006), ao analisar as relações entre educação e produtividade, tendo como foco de estudo o ensino paulista, sobretudo na gestão de Mário Covas (1995-1998), destaca que

O resultado das intervenções do governo estadual expressou-se, assim, no redesenho da rede estadual de ensino. Ao criticado “gigantismo” da máquina administrativa, contrapôs-se a diminuição da rede estadual pela racionalização-

por meio da adoção de medidas como a reorganização da rede e o aumento do número mínimo de alunos por classe- e pela municipalização, principalmente de 1ª a 4ª série, ainda que se presenciasse em paralelo aumento no atendimento à demanda do ensino médio (ADRIÃO, 2006, p.175).

Para a autora, a reorganização da rede estadual de ensino não promoveu a autonomia das unidades de ensino, conforme divulgado pelos promotores da reforma, mas ampliou os mecanismos de controle. Ao contrário, as reformas no período buscaram otimizar o uso dos recursos físicos e humanos, assim como ampliar o controle sobre a organização escolar. Assim,

Apesar do discurso, observa-se um aprofundamento da intervenção governamental na organização do trabalho escolar dificilmente encontrado nas políticas educacionais anteriores, para o que concorre a aliança entre a introdução das tecnologias informacionais- adotadas no gerenciamento dos procedimentos administrativos e organizativos- e o controle dos resultados escolares pelos mecanismos já citados, tornando possível aos órgãos centrais do sistema monitorar e determinar processos e produtos escolares (ADRIÃO, 2006, p.179).

Na gestão governamental subsequente, Alckmin (2001-2006) deu sequência às reformas organizacionais na educação paulista com foco à formação continuada (em serviço) dos profissionais da educação, mantendo a lógica da racionalização administrativa para melhor desempenho da rede. Deste modo, segundo Dantas (2013),

Iniciou a capacitação dos profissionais da educação, via programa “Circuito Gestão”, cujo objetivo era a formação continuada dos gestores da rede estadual com foco nos princípios da moderna Administração Pública, ou seja, na reforma gerencial, cujas características ressaltadas foram a descentralização, a competitividade, o desempenho contínuo e a cobrança de resultados (DANTAS, 2013, p. 53).

As políticas públicas do período estiveram focadas no fazer pedagógico, tomando as reformas administrativas promovidas anteriormente como ponto de apoio para implantação de programas que otimizassem a estrutura herdada das gestões anteriores.

Segundo Sanfelice (2010), os secretários de educação dos governos seguintes foram Maria Lúcia Vasconcelos, Maria Helena Guimarães de Castro e Paulo Renato, esse último, não por acaso, ex-ministro da Educação dos dois governos de FHC. Fato é que a lógica de cunho gerencial não se alterou, ganhando, porém, contornos mais nítidos. Assim, quando José Serra assume o governo estadual, em 2007,

Estabeleceu *metas* para a educação a serem atingidas até o final do mandato em 2010 e que podem assim ser sintetizadas: todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio;

aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do ensino fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados e programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SANFELICE, 2010, p.148).

Paulo Renato Souza, chamado para substituir Maria Helena Guimarães de Castro, fez com que a SEE-SP adotasse um currículo único e fechado, utilizando material instrucional padronizado, acompanhando os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usando os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utilizando o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho. Estava, desse modo, segundo Sanfelice (2010), realizando uma política educacional na contramão do espírito da legislação maior e, assim,

Ferindo o Artigo 206 da Constituição Federal quanto ao pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, bem como em relação à gestão democrática do ensino público. O mesmo acontece em relação à LDB 9.394/96 em seus Artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º que versam sobre a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, a incumbência dos estabelecimentos de ensino elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas, a participação dos docentes na elaboração das propostas pedagógicas; a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e assegurando às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (SANFELICE, 2010, p.151).

Estes processos de reformas da educação paulista atenderam à ideia da contenção de gastos estatais e levaram à consolidação da ideia de um Estado mínimo, culminando, em 2011, na reestruturação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, analisada por Ramos (2016), quando,

No final de 2010, Geraldo Alckmin novamente foi eleito como governador no Estado de São Paulo. Com ele, atuou na secretaria da educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald. A partir de então, tentou-se imprimir no Estado a ideia de educação como compromisso central da referida gestão, pelo Programa Educação-Compromisso de São Paulo (SÃO PAULO, 2011). Assim, além da manutenção da política educacional em vigência, esse governo teve ações significativas nesse campo. Destacam-se nesse sentido: a reestruturação da Secretaria da Educação; a reestruturação da carreira do magistério; a reformulação do programa de Valorização pelo Mérito; a implantação de uma nova divisão do Ensino Fundamental em três ciclos (do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano); entre outras. Apesar desse histórico e de suas nuances administrativas, o Estado de São Paulo conseguiu manter, desde 1995, coerência ideológica e sequência gerencial, sobretudo no campo da educação[...] (RAMOS, 2016, p.553).

Esta coerência ideológica e sequência gerencial é o que vimos destacando, considerando que as reestruturações propostas tinham o pressuposto de realocar agentes do campo educacional e logísticas administrativas gerenciais que permitiriam maior controle dos processos de gestão e resultados.

3.1.1 Decreto 57.141, de 18-07-2011: marco regulatório da reorganização gerencial

O Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganizou a Secretaria da Educação, na gestão do Governador Geraldo Alckmin (gestão 2010-2014), foi um dos importantes marcos regulatórios que delimitaram o campo de ações de cada profissional na estrutura da rede estadual de ensino, ao estabelecer as diretrizes a serem materializadas no sistema estadual, redefiniu procedimentos e hierarquias da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, refletindo diretamente na organização do trabalho pedagógico de todas as unidades de ensino da rede estadual.

No Capítulo 3 do Decreto supracitado, “Dos Princípios Organizacionais”, Artigo 3º, foram apresentadas as diretrizes da Secretaria de Educação, com a seguinte redação:

I - foco no desempenho dos alunos; II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica; III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura; IV - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias; V - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos; VI - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria; VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados; VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino; IX - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem (SÃO PAULO, 2011).

O foco foi apresentar o modelo organizacional e a política de resultados, no qual a escola deveria estar concentrada no processo de ensino/aprendizagem para obtenção de metas.

A centralização das ações se evidenciou quando analisamos, no Capítulo VIII, “Da Articulação entre as Unidades”, Artigo 26, em que

Artigo 26 - As atribuições da Secretaria da Educação serão exercidas com forte articulação entre as unidades da estrutura, de forma a assegurar: I - a coordenação central no processo de elaboração, consolidação e execução orçamentária; II - o processo unificado de aquisição de bens e serviços em níveis central e regional; III - o fornecimento e a administração centralizada de serviços administrativos comuns; IV - a orientação técnica e normativa emanada das unidades centrais para as correspondentes unidades descentralizadas nas Diretorias de Ensino; V - o esclarecimento e o

atendimento das necessidades na operacionalização do ensino na região, emanadas das Diretorias de Ensino para as unidades centrais responsáveis (SÃO PAULO, 2011).

A reforma administrativa da SEE assemelha-se ao que Lima (2011) define como modelos decretados de gestão:

Os modelos decretados são mais visíveis e mais facilmente (re)conhecidos dado que se encontram formalizados, descritos e explicitados em suportes oficiais (legislação e outros documentos de orientação normativa) e são aqueles que, do ponto de vista jurídico-normativo, regulam a organização e o funcionamento das escolas. Com muita frequência, é esta a acepção dominante de “modelo de gestão”, apelando para a realidade de direito e para um conjunto de regras formais que encontramos expressas em decretos, portarias, despachos etc. De resto, a tradição centralizada da administração pública reforça esta associação (LIMA, 2011, p.117).

A formulação de políticas e sua implementação na rede de ensino, conforme a normativa, explicitam uma relação centralizadora de poder, não atendendo à gestão democrática que demanda ações horizontalizadas, elaboradas a partir de um processo de planejamento participativo.

Exemplo desta dinâmica é a existência do Comitê de Políticas Educacionais (Seção IV), que se apresenta como responsável pela definição da política educacional e das estratégias a serem implementadas pelas unidades centrais, regionais e locais da Secretaria da Educação, cujo Artigo 111 define como membros:

I - o Secretário da Educação, que é seu Presidente; II - o Secretário Adjunto; III - o Chefe de Gabinete; IV - o responsável pela Subsecretaria de Articulação Regional; V - o Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores; VI - o Coordenador de Gestão da Educação Básica; VII - o Coordenador de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; VIII - o Coordenador de Infraestrutura e Serviços Escolares; IX - o Coordenador de Gestão de Recursos Humanos; X - o Coordenador de Orçamento e Finanças; XI - o Dirigente da Assessoria Técnica e de Planejamento, que é seu Secretário Executivo. § 1º - O Presidente do Comitê será substituído em seus impedimentos pelo Secretário Adjunto. § 2º - Os serviços de secretaria executiva do Comitê serão prestados pela Assessoria Técnica e de Planejamento, do Gabinete do Secretário. § 3º - As funções de membro do Comitê não serão remuneradas, mas consideradas como serviço público relevante. § 4º - O Comitê poderá convidar para participar de suas reuniões, sem direito de voto: 1. representantes de órgãos ou entidades, públicos ou privados, cuja participação seja considerada importante diante da pauta da reunião; 2. pessoas que, por seus conhecimentos e experiência profissional, possam contribuir para a discussão das matérias em exame (SÃO PAULO, 2011).

É importante notar que tal Comitê reunia as diversas coordenadorias do sistema para um trabalho conjunto, porém, previa, em segundo plano, sem direito a voto, a participação de setores da sociedade civil, quando estabelecia, conforme § 4º do Artigo 111, que o Comitê poderia convidar para participar de suas reuniões, sem

direito de voto, representantes de órgãos ou entidades, públicos ou privados, cuja participação fosse considerada importante diante da pauta da reunião.

Reafirmava-se a função de monitoramento de resultados da rede e necessidade de articulação do sistema de ensino como um todo, quando se definiam como atribuições, conforme Artigo 112:

I - analisar e opinar sobre: a) as diretrizes e ações para a Secretaria; b) as propostas do plano plurianual; c) o plano de trabalho anual a ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação - CEE; d) as prioridades da Secretaria na alocação de recursos para elaboração da proposta orçamentária anual; II - promover a integração das unidades da Secretaria em consonância com as diretrizes educacionais; III - estabelecer metas e acompanhar, de forma integrada, as políticas educacionais e de gestão da Secretaria; IV - estabelecer as prioridades na implementação de metas e atividades na Secretaria, explicitando a responsabilidade das unidades envolvidas; V - promover a articulação entre as unidades da Secretaria na implementação de políticas, programas e projetos educacionais, através da Assessoria Técnica e de Planejamento; VI - acompanhar a definição das estratégias e a execução das políticas educacionais, bem como avaliar seus resultados; VII - elaborar seu Regimento Interno (SÃO PAULO, 2011).

No Capítulo XI, “Das Atribuições”, observa-se que os órgãos setoriais e regionais possuíam a função de intermediação entre os órgãos centrais e as unidades de ensino, na medida em que, no Artigo 37, estabeleceram-se as seguintes atribuições à Subsecretaria de Articulação Regional, que tem, por meio de seu Corpo Técnico, a competência para:

I - coordenar, planejar, analisar e acompanhar a implementação descentralizada de políticas e diretrizes educacionais da Secretaria nas Diretorias de Ensino; II - assessorar o Secretário no atendimento de ocorrências e demandas das Diretorias de Ensino; III - garantir o atendimento de necessidades específicas das Diretorias de Ensino, articulando as gestões central e descentralizada da Secretaria; IV - receber, analisar e consolidar relatórios mensais das Equipes de Supervisão de Ensino; V - analisar e avaliar o desempenho das Diretorias de Ensino; VI - manter o Secretário permanentemente informado a respeito da atuação das Diretorias de Ensino, inclusive dos resultados da avaliação do desempenho de cada uma; VII - exercer, por determinação do Secretário ou com sua anuência, outras atividades relativas às Diretorias de Ensino (SÃO PAULO, 2011).

Deste modo, o Secretário da Educação deveria estar permanentemente informado a respeito da atuação das Diretorias de Ensino, por meio das Subsecretarias de Articulação Regional, inclusive dos resultados da avaliação do desempenho de cada uma (VI), com o objetivo de coordenar, planejar, analisar e acompanhar a implementação descentralizada de políticas e diretrizes educacionais da Secretaria nas Diretorias de Ensino (I). Para visualizar concretamente as ações desenvolvidas e seus resultados em nível regional, também foram propostas como funções da subsecretaria:

receber, analisar e consolidar relatórios mensais.

Os relatórios consolidados e resultados apresentados deveriam atestar a materialização da própria lógica macroestrutural instaurada, qual seja, permitir a aferição de ganhos de produtividade com eficiência nos gastos de recursos. A legislação instaurou um controle centralizado, incorporando a cultura gerencial a ser disseminada em todas as instâncias organizacionais da rede de ensino estadual, alargando o consenso de que tempos e espaços escolares deveriam ser possíveis de serem mensuráveis enquanto investimentos.

O Artigo 70 regulamenta as competências das Diretorias de Ensino em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com as unidades centrais da Secretaria, com as seguintes atribuições:

I- gerir: a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação; b) as atividades administrativas, financeiras e de recursos humanos, que lhes forem pertinentes; II - monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria; III - supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando: a) o cumprimento de programas e políticas; b) o desenvolvimento do ensino; c) a disponibilidade de material didático e de recursos humanos; IV - subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas; V - assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos; VI - supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos, executando o que couber à Diretoria de Ensino; VII - dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas; VIII - propor e acompanhar: a) a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino; b) a prestação de serviços aos alunos; IX - apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino; X - orientar: a) a aplicação dos sistemas de avaliação do desempenho da educação básica; b) os levantamentos censitários; c) os demais levantamentos de informações e pesquisas; XI - gerenciar serviços de informática aplicados à educação, bem como organizar e manter atualizados portais eletrônicos; XII - implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, programas de educação continuada de docentes e demais servidores da Diretoria de Ensino; XIII - especificar materiais, serviços, equipamentos e demais suprimentos das escolas e da Diretoria de Ensino, em articulação com as unidades centrais da Secretaria, responsáveis; XIV - articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino, para garantir unidade e convergência na orientação às escolas (SÃO PAULO, 2011).

Como elo de articulação entre o local/regional, as Diretorias de Ensino e unidades escolares poderiam cumprir outra função, a saber, de aprofundamento de pesquisas de/no cotidiano escolar que indicassem rumos mais plausíveis de serem executados e em conformidade com as necessidades locais/regionais. Porém, o que se observou foi a restrição de suas atuações segundo as intencionalidades dos agentes à frente da gestão central. Manteve-se em pé a centralidade das decisões, garantindo

lógica de delegação de poderes controlados às várias instâncias de administração/gestão do sistema.

Portanto, nossa análise do Decreto 57.141/2011 demonstra a incorporação do modelo gerencial na dinâmica organizacional de todas as instâncias de gestão da SEE, assim como a difusão da lógica gerencial no âmbito das unidades de ensino. Revela ainda que a conexão com a gestão de resultados com foco no aluno é direta, intencional, pré-estabelecida como objetivo precípua. A leitura da íntegra do documento permite a compreensão de que termos do mundo corporativo estão muito presentes na escrita, quais sejam, metas, resultados, monitoramento, avaliação, eficácia e eficiência, qualidade, relacionados à meritocracia.

No sentido de materializar o estabelecido no texto da reestruturação, foi ainda publicada a Resolução SE Nº 59, de 30 de agosto de 2011, que instituiu o Comitê Executivo para conduzir e coordenar a implantação da nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação, contando com Regulamento Interno e um grupo de apoio às Diretorias de Ensino, através da Resolução SE 69, de 14 de outubro de 2011. Nota-se também a centralização da tomada de decisões executivas em nível de Gabinete do Secretário, composto por membros diretores dos departamentos da própria pasta. No Artigo 3º do regulamento do Comitê Executivo, supracitado, foram delineadas as atribuições do grupo:

I - definir e promover a execução das medidas necessárias à implantação da nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação, estabelecida no Decreto nº 57.141/2011; II - promover a articulação do processo de reestruturação organizacional com os programas e metas educacionais de forma a assegurar a convergência de objetivos e princípios na gestão da Secretaria, para a melhoria da qualidade do ensino no Estado de São Paulo; III - promover a gestão de ações junto aos demais órgãos de governo, tendo em vista a adoção de medidas necessárias à plena implantação da nova estrutura da Secretaria; IV - definir critérios para as designações de funções gratificadas na nova estrutura da Administração Central e das Diretorias de Ensino; V - propor medidas e ações que garantam a transição segura para a nova estrutura da Secretaria da Educação, bem como a transparência do processo, especialmente para os servidores da pasta; VI - examinar, avaliar e aprovar o plano de trabalho e supervisionar as atividades das Equipes Técnicas; VII - apoiar os Coordenadores e Dirigentes das unidades administrativas, na organização e funcionamento de suas respectivas áreas. Parágrafo único - Caberá ao coordenador do Comitê Executivo o relato do andamento dos trabalhos de implantação da reestruturação organizacional por ocasião das reuniões de dirigentes dos órgãos centrais da Secretaria (SÃO PAULO, 2013, p.199).

Temos a compreensão de que um Comitê Executivo deveria possuir uma estrutura coesa e objetiva, munida de informações consolidadas e constituída por

profissionais capacitados. Porém, a gama de atribuições estabelecidas indica centralização de ações e decisões restritas ao comando direto do Secretário da Educação.

Nota-se a ausência de representantes das universidades e instituições de ensino, sobretudo públicas, que poderiam oferecer dados de pesquisa, planejamento em gestão, estudos científicos que apontassem caminhos seguros para uma reestruturação segundo princípios democráticos visando à qualidade social da educação pública. O olhar executivo voltou-se, ao que nos parece, para o próprio conhecimento adquirido intra rede, o que engessou as direções possíveis ao não incorporar interesses de agentes significativos para a elaboração de teorias e práticas educativas, como os sindicatos de profissionais da educação, associações nacionais de administração e pós-graduação em educação, institutos e grupos de pesquisa, comitês educacionais da sociedade civil, estaduais e nacionais, entre outros importantes agentes deste segmento.

Pôde-se, enfim, observar que os movimentos de reformulação e rearticulação do sistema de ensino paulista, descritos até aqui, permitiram com que houvesse escolas formatadas com linguagem gerencial, adequadas conceitual e materialmente às demandas exigidas pelo referencial corporativo da própria Secretaria da Educação. O Artigo 3º do Decreto 57.141/2011 dá redação a pontos que orientam a organização da Secretaria da Educação:

Artigo 3º - Orientam a organização da Secretaria da Educação: I- foco no desempenho dos alunos; II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica; III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura; IV - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias; V - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos; VI - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria; VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados; VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino; IX - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem (SÃO PAULO, 2011).

Deste modo, Laval (2004) esclarece-nos sobre o princípio em que a reestruturação da SEE-SP se fundamentou, qual seja, a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, que alcançou ampla difusão. A reestruturação organizacional atingiu os profissionais da educação e a comunidade escolar, dado o caráter da reforma administrativa, que teve como premissa básica a de gestão para resultados com foco no aluno, como veremos a seguir.

3.2. Controle remoto: novas formas de monitoramento do trabalho docente

Em 2013, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou um estudo intitulado “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno”, em que torna clara a intensificação da coordenação para articular as políticas públicas em educação, via gestão da rede, em direção ao caráter gerencial e racional, na qual apresenta os fundamentos para a organização da rede de ensino, com vista à melhoria de sua competitividade internacional até o ano de 2030.

Para o Secretário da Educação, Herman Voorwald, a reestruturação administrativa da SEE era medida indispensável à sustentação de iniciativas já desenvolvidas há algum tempo, como o currículo básico para a rede, a valorização dos professores, com base no mérito, e a certificação dos Dirigentes Regionais de Ensino (através da aplicação de prova de conhecimento específico e perfil psicológico para desempenho da função), e aos avanços ainda necessários para a melhoria do ensino público no Estado de São Paulo, como a expansão do ensino de tempo integral, da atenção preferencial oferecida às escolas em situação de vulnerabilidade, entre outras iniciativas que estavam em andamento (SÃO PAULO, 2013b).

Um estudo objetivando entender como deveria dar-se a reestruturação já havia sido contratado junto à FUNDAPE (Fundação do Desenvolvimento Administrativo), órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo, em 2008, em que,

Antes de propor um modelo de reestruturação administrativa para a Secretaria da Educação, a FUNDAPE (Fundação do Desenvolvimento Administrativo), órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado de São Paulo, contratada para elaborar os estudos de uma reforma administrativa da rede estadual, realizou em profundidade um exame da situação da pasta. Para isso, promoveu mais de uma centena de entrevistas com servidores dos órgãos centrais e das Diretorias de Ensino, fez dezenas de reuniões com dirigentes, técnicos e servidores de todos os níveis hierárquicos, analisou processos, visitou escolas, ouviu diretores, supervisores de ensino, professores e pessoal de apoio ao magistério (SÃO PAULO, 2013b, p.13).

Assim, segundo a SEE, os princípios da reforma gerencial poderiam ser assim resumidos:

Foco (no ensino, na informação, no monitoramento e no fornecimento de recursos); Resultados (fruto da clareza no fornecimento de cada unidade); Articulação (para serem estabelecidas prioridades, estratégias e, políticas, assim como também na gestão de recursos); e Monitoramento (para se chegar às metas e resultados) (SÃO PAULO, 2013b, p.15).

Tais princípios objetivaram ampliar concepções pedagógicas que promoveram um sistema de avaliação de desempenho com vistas ao alcance de metas e resultados mensuráveis, compatíveis com as recomendações de órgãos internacionais, reformulando bases curriculares com foco em habilidades e competências. Na era do trabalho flexível, uma educação flexível: a criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2017). É a concepção de educação baseada na capacidade de “aprender a aprender”. Maior autonomia, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores da empresa” (ICE, 2005), estar-se atento a prevenir problemas e reagir a imprevistos.

Nota-se que a visão de resultados permeou todos os níveis e unidades de estrutura e relacionamentos com outras entidades envolvidas, tanto nas atividades-meio como nas atividades-fim (SÃO PAULO, 2013b).

O diagnóstico da FUNDAP apresentou as seguintes indicações:

a). A estrutura da Secretaria estava desatualizada, pois sua reforma mais recente datava de 1976. Além de anacrônica, ela também se encontrava descaracterizada por inúmeras adaptações formais e informais, improvisações e transformações realizadas para atender às necessidades imediatas da educação; b). verificou-se que cerca de 70% das atividades nas Diretorias de Ensino, além de desorganizadas, eram de natureza administrativa, em prejuízo do trabalho docente. Em algumas situações pontuais, notaram-se limites políticos à atuação dos profissionais lotados em Diretorias, especialmente no interior; c). no tocante ao pessoal, ficou clara a insuficiência de quadros próprios qualificados para exercer a gestão da educação em todos os níveis da estrutura da Secretaria (SÃO PAULO, 2013b, p.13-14).

Portanto, a análise macroestrutural da logística administrativa da Secretaria descolou-se da realidade do cotidiano escolar para elencar diagnósticos verticais, sem ouvir a rede de forma democrática. A ênfase recaiu sobre a responsabilização do professor, com formação precária, segundo a concepção gerencial, e toda a estrutura foi considerada arcaica e burocratizada (SÃO PAULO, 2013b), uma vez que foi proposta a readequação da carreira, alegando que

Foram definidos os papéis e responsabilidades do professor em cada degrau na carreira da docência, atribuindo-se novas responsabilidades com oferta de formação aos professores veteranos; e criados incentivos não financeiros para fomentar a permanência dos bons profissionais na atividade docente. • Instituiu-se um modelo de avaliação anual de desempenho baseado na atuação do professor na sala de aula e também segundo a observação de seus colegas e superiores na unidade escolar. • Foram aprimorados os critérios para promoção na carreira. Além da atual prova de conhecimentos,

foram incorporados os resultados do processo anual de avaliação de desempenho, de forma a tornar mais assertivas as decisões de promoção dos bons profissionais • O estágio probatório foi redesenhado para incorporar e fortalecer os elementos de formação e acompanhamento profissional. O objetivo é torná-lo um período de intenso desenvolvimento e de atração e retenção de jovens talentos. Portanto, o novo processo de avaliação de desempenho aposta no desenvolvimento de talentos e na melhoria contínuos processos da rede. Suas finalidades básicas são:– identificar talentos e incentivá-los a permanecerem se desenvolverem no quadro da Secretaria;– promover mecanismos de evolução profissional;– identificar deficiências a serem trabalhadas e lacunas a serem preenchidas;– intervir no processo de capacitação do professor para ajudá-lo a superar dificuldades;– valorizar e disseminar na rede de ensino o conhecimento e as experiências de sucesso;– identificar deficiências do sistema educacional e da gestão da unidade escolar (SÃO PAULO, 2013b, p.86).

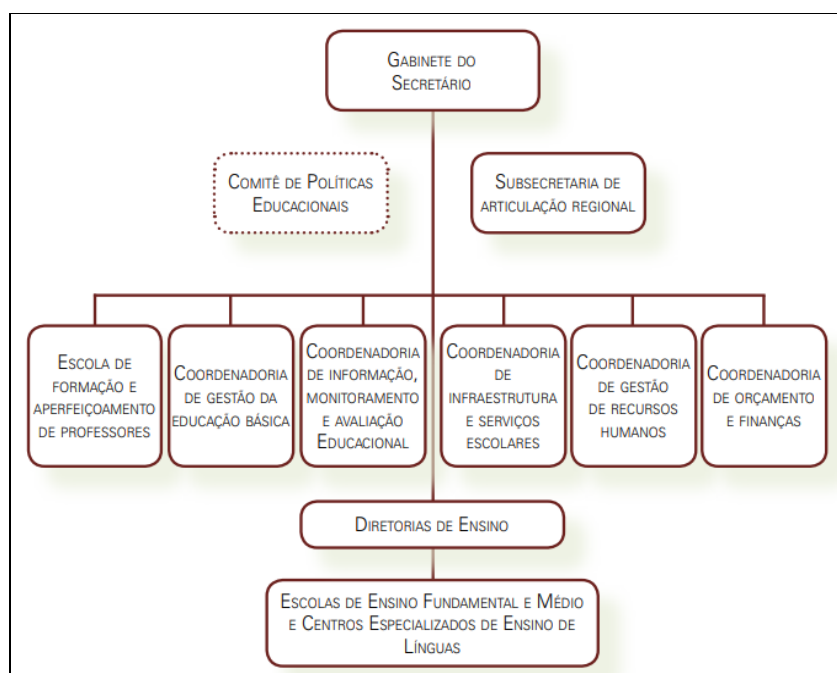
Algumas premissas, portanto, foram estabelecidas, pelo estudo da FUNDAP, para orientar a modelagem institucional da Secretaria da Educação. A primeira delas, da qual as demais derivaram, foi definida como “Gestão de Resultado com Foco no Desempenho do Aluno”. Isto implicaria, por sua vez, em que a visão de resultado, neste caso, se basearia em entregas que precisariam ser realizadas em todas as unidades da estrutura, a partir do seu ponto mais importante – a sala de aula.

No outro extremo, onde estava a estrutura central da Secretaria, foram propostos órgãos responsáveis pela elaboração da política, de forma centralizada, para monitorar a rede de ensino, pois,

Segundo esse princípio, para a implantação de um novo modelo de gestão, tudo o que se faz refletirá na escola. Para isso, a administração central deve trazer para si toda a inteligência do processo educacional e o seu monitoramento, além de retomar parte do processo que havia sido terceirizado. Por exemplo, o sistema de avaliação, que até então era feito pela FDE. A Secretaria não precisa executar, mas é imperioso ter a inteligência como premissa (SÃO PAULO, 2013b, p.64).

As Diretorias de Ensino, segundo o diagnóstico apresentado no estudo da FUNDAP, deveriam ser estruturadas e fortalecidas para oferecer apoio adequado ao funcionamento efetivo das escolas e para exercer papel proativo na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais. Quanto às escolas, deveriam se concentrar no processo de ensino e aprendizagem, reduzir as atividades administrativas e racionalizar projetos complementares ao ensino (SÃO PAULO, 2013b).

A nova estrutura básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ficou constituída, conforme organograma (Figura 1) da SEE-SP:

Figura 1. Organograma da SEE-SP

Fonte: São Paulo, 2013b.

Neste modelo, as unidades centrais formulavam políticas, diretrizes, metas e orientações, concentrando o poder de pensar os rumos da educação paulista, no mais das vezes para confirmar seus pressupostos sobre as prioridades a serem executadas.

No que concernia às noventa e uma Diretorias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, o foco seria a gestão e orientação de todos os aspectos para o ensino local, ou seja, gerenciar o dia a dia da escola, monitorando e avaliando os resultados e redirecionando atividades em função das avaliações. Assim,

As Diretorias de Ensino, segundo o diagnóstico, deveriam ser estruturadas e fortalecidas para oferecer apoio adequado ao funcionamento efetivo das escolas e para exercer papel proativo na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais (SÃO PAULO, 2013b, p.14).

Às unidades escolares, foram delegadas as tarefas de aplicação, capacidade de aplicação e uso dos recursos no ensino, geração de informações primárias e aplicação das avaliações internas e externas, devendo então a escola “se concentrar no processo de ensino e aprendizagem, reduzir as atividades administrativas e racionalizar projetos complementares ao ensino (SÃO PAULO, 2013b).

Embora calcada na ideia de interlocução entre os vários *locus* da administração, organizada em sistema de rede horizontal, a lógica das diferentes instâncias, quais sejam, centrais, regionais e locais, acabou por impulsionar ações

executivas elaboradas pelo centro do sistema (órgãos da SEE na capital paulista) para a periferia do sistema cotidiano escolar.

A partir então da lógica gerencial, a escola foi pensada como instituição apta a inserir o alunado às novas condições do capital flexível, impondo a ele metas e ritmos exteriores às próprias vivências e realidades específicas percebidas por diferentes comunidades no Estado, uniformizando as avaliações externas e exigindo dos profissionais o cumprimento de metas, das quais dependeriam sobremaneira os aportes de recursos e bônus salariais. Como afirma Frigotto (2010), a racionalidade circunscreve os rumos essenciais do fazer administrativo e pedagógico, como se o processo educativo não fosse eminentemente um ato político pedagógico.

3.3 A teoria do capital humano: construindo consensos para manutenção do *status quo*

As reformas implementadas na Secretaria de Estado da Educação pelo PSDB, no período de 1995 a 2018, pautaram-se na Teoria do Capital Humano, que promovia modernização das relações sociais com a finalidade de qualificar a força de trabalho, no contexto do processo de reestruturação produtiva do capital.

Sob a marca de reformas e reestruturações administrativas, consolidou-se no sistema educacional paulista a permanência de um modelo gerencial. A elaboração de ideias-força consensuais teve relevância para tornarem possíveis modelos modernizantes que, sob o signo da eficácia e eficiência, elegeram o gerencialismo como uma cultura a ser incorporada, inserindo o mundo corporativo definitivamente na nomenclatura das estruturas públicas de ensino, como se fosse possível e desejável que tais sistemas fossem tal qual empresas privadas que visam à produção de lucro, ditadas pelos conceitos de *business* e resultados.

Para que este objetivo fosse viável, lançou-se mão de um arcabouço conceitual que buscava uma narrativa, maximizando a ideia de consenso, de forma ampla e referenciado pela teoria do capital humano. Frigotto (2010) destaca que

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento- a educação geradora de um novo tipo de capital- o “capital humano”. A educação, para essa visão, se reduz a um fator de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 139).

Ao contrário, por exemplo, da pedagogia histórico-crítica⁷, a teoria do capital humano investiu contra a visão de emancipação do sujeito histórico que se reconhece como ator coletivo no mundo.

Nos anos de 1990, verificamos o surgimento de uma forma de trabalho de novo tipo, baseado na polivalência, multifuncional, mesmo imaterial (comunicação, publicidade e marketing, por exemplo), resultante dos processos de flexibilização permitidos pela era em que os métodos de produção oriundos do Toyotismo regem a vida econômica e social contemporânea e, então, foi premente que o poder econômico visasse estender seus domínios às instituições escolares (ANTUNES, 2008). Foi nesse universo do campo simbólico que se estruturaram as possibilidades de reformas que ampliassem a capacidade de exploração, incentivando o conhecimento como investimento.

O discurso do mundo corporativo revelou-se como narrativa da lógica do capital e arrastou para os sistemas de ensino o que deveria ser um modelo de escola e por consequência um método de ensino que se considerava adequado para que se otimizassem performances.

Antunes; Pinto (2017) nos trazem importantes considerações para a compreensão deste fenômeno reformador, quando argumenta que

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104).

Portanto, a instrumentalização dos sistemas de ensino deu-se pela cooptação de um conjunto de agentes intrínsecos ao entorno da escola, em que se mobilizaram consciências da sociedade civil na defesa da escola produtora de conhecimento útil ao mercado. Em certo sentido, segundo Wood (2011), trata-se da privatização do poder público que criou o mundo historicamente novo da “sociedade

⁷[...] o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana[...] (SAVIANI, 2013, p.76).

civil”, constituindo não somente uma relação inteiramente nova entre o público e o privado, mas um reino privado inteiramente novo, com clara presença e opressão sobre o público, uma estrutura de poder e dominação única e uma cruel lógica sistêmica.

Tratou-se de um movimento coordenado e dinâmico, em que lógicas de processo, verticais (de cima para baixo), oriundas do mundo corporativo, como vimos destacando, ofertaram-se aos sistemas de ensino como redentoras para uma nova gestão do Estado, considerado patrimonialista, perdulário e ineficiente, angariando contornos científicos ao incorporar a teoria do capital humano como referencial para as reformas que objetivava.

Frigotto (2010) auxilia-nos a elucidarmos complexas formulações que referenciavam a inserção da teoria do capital humano enquanto ferramenta de modernização dos sistemas de ensino, ao argumentar que

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Tal compreensão de processos educativos, como descrito acima por Frigotto, possui uma intencionalidade de reforço do caráter excludente de classe imputado aos sistemas de ensino, falseando como ideia-força a narrativa da capacidade individual, baseada na meritocracia como parâmetro. É como se houvesse a possibilidade de uma escola para além da existência de classes sociais, disseminando consensos de oportunidades iguais numa sociedade extremamente fraturada por desigualdades seculares.

Tratou-se de uma manobra teórica (o “capital humano” *per si*) que escamoteia o lugar social que cada indivíduo e cada coletivo ocupa no complexo emaranhado de classes, que, embora não tão nítido como em definições marxianas, está estabelecido concretamente, dadas as condições de maximização da exploração dos trabalhadores, intrínsecas ao capitalismo. Além do mais, configura-se como manobra conceitualmente equivocada, uma vez que, como nos lembra Wood (2011), o desaparecimento das desigualdades de classe é por definição incompatível com o capitalismo, já que o capitalismo submete todas as relações sociais às suas necessidades.

Não há, porém, fator isolado determinante de reformas econômicas sociais que se sustentem por si só. É um conjunto de variáveis que delinea as diretrizes das políticas públicas e seus processos reformadores mantenedores do *status quo* societal. Nesse sentido, destaca Mota (2010), o grande capital- na tentativa de ampliar, para toda a sociedade, a hegemonia nascida na fábrica- requeria e demandava um conjunto de intervenções sócio-institucionais que reatualizassem as formas de controle e subordinação do trabalho ao capital. Estas intervenções apontavam para ações nas esferas da racionalização da produção, da intervenção estatal e do controle e recomposição política da subalternidade dos trabalhadores, à medida que se objetivava a inserção do sistema de ensino ao arcabouço de nomenclaturas do mundo corporativo.

Consequentemente, atribuir à escola a função de *lócus* ideal para a ampliação da capacidade de geração de lucros pela cooptação das consciências da comunidade escolar, culminando em mão de obra barata (alunos concluintes) a médio prazo e com necessidade de pouco investimento proporcional do Estado e do empresariado paulista, foram, portanto, eixos que dialogaram com a superestrutura da sociedade globalizada, impondo novos componentes para que o aprendizado se adequasse às variantes de exploração maximizadas, em que, segundo Antunes (2008),

A necessidade de elevação da produtividade dos capitais em nosso país deu-se, desde fundamentalmente o início dos anos 1990, através da reorganização sócio técnica da produção, da redução do número de trabalhadores, da intensificação da jornada de trabalho dos empregados, do surgimento dos CCQs (Círculos de Controle de Qualidade) e dos sistemas de produção just-in-time e Kanban, dentre outros elementos da lógica simbiótica do Toyotismo flexibilizado (ANTUNES, 2008, p. 105).

Para Oliveira (2013), no Brasil, o capital cria clivagens entre concepções modernas de país em concomitância com a manutenção de setores arcaicos relevantes e necessários à acumulação de capital. Também nos sistemas de ensino a teoria do capital humano contribuiu para justificar a criação sistêmica de um exército de reserva de mão-de-obra qualificada, uma vez que, paradoxalmente, estando em formação ampliada na escola, servia ao rebaixamento do valor da mão de obra assalariada, ou seja, foi fator de produção desejável ao grande capital. A partir da ideia de “produtividade da escola improdutiva”, Frigotto (2010) desenvolve o raciocínio de que

A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência” e, por sua vez, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento- a educação geradora de um novo tipo de capital- o “capital humano”. A educação, para

essa visão, se reduz a um fator de produção. É sob este duplo reforço que a teoria do capital humano vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função principal- ideológica e política (FRIGOTTO, 2010, p. 139).

As consecutivas gestões do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no Estado de São Paulo alinharam sua governança em torno destas ideias-força, homogeneizando as políticas públicas a partir de uma visão unidimensional de que o aprendizado deveria suscitar avaliação e comparação estandardizadas de resultados, sistematicamente postos à prova em toda a rede de ensino, numa perspectiva clara de gerencialismo.

A incorporação de aspectos da teoria do capital humano, na educação, foi característica das sociedades modernas e pós-modernas e se intensificou na década de 1990 com a ascensão de governos neoliberais que conduziram suas políticas públicas extremamente ordenadas em função de diretrizes de mercado. São diretrizes que possuíam fundamentação teórica para justificar o apelo à capitalização da coisa pública, como setores a serem conquistados em sua integridade pelo grande capital.

Uma análise importante do impacto das chamadas sociedades do conhecimento foi realizada por Gorz (2005), segundo o qual,

O capitalismo moderno, centrado sobre a valorização de grandes massas de capital fixo material, é cada vez mais rapidamente substituído por um capitalismo pós-moderno centrado na valorização de um capital dito imaterial, qualificado também de "capital humano", "capital conhecimento" ou "capital inteligência". Essa mutação se faz acompanhar de novas metamorfoses do trabalho. O trabalho abstrato simples, que, desde Adam Smith, era considerado como a fonte do valor, é agora substituído por trabalho complexo. O trabalho de produção material, mensurável em unidades de produtos por unidades de tempo, é substituído por trabalho dito imaterial, ao qual os padrões clássicos de medida não mais podem se aplicar (GORZ, 2005, p. 15).

Gorz destaca o fato de que não há limites para a exploração do trabalho, uma vez que este pode se dar para além dos limites da fábrica, indústria ou mesmo nos serviços, já que cada indivíduo está virtualmente livre para executar trabalho “imaterial” a partir de conhecimento adquirido em diversas fontes. O sentido de coletividade, ou, de interesses comuns, foi relegado a segundo plano, e estava apto a ser bem-sucedido quem compreendesse e se adaptasse às novas regras do jogo econômico.

Evidente que estamos nos referindo à implementação de políticas públicas educacionais de ordem complexa e contraditória, num sistema de ensino que se caracteriza por concentrar demandas de diversos agentes, mas sem dúvida houve a condução e expansão de políticas neoliberais a partir da incorporação de elementos da

teoria do capital humano, que se referem a enquadrar as instituições de ensino e sua dinâmica de gestão sob a égide central do conhecimento agregador de riqueza. A escola passou a ser condicionada a produzir resultados, em circunstâncias novas, de incerteza da existência de trabalho e lidando com conceitos subjetivos do que seja o conhecimento de fato. Ademais, mantendo uma estrutura de forma e conteúdo em que se entrelaçam aspectos do arcaico e novo. Segundo Gorz (2005), há um conhecimento ambíguo quando

Desempenho não é mais definido na relação com essas tarefas: ele tem a ver diretamente com as pessoas". O desempenho repousa sobre sua implicação subjetiva, chamada também "motivação" no jargão administrativo, gerencial. O modo de realizar as tarefas, não podendo ser formalizado, não pode tampouco ser prescrito. O que é prescrito é a subjetividade, ou seja, precisamente isso que somente o operador pode produzir ao "se dar" à sua tarefa. As qualidades impossíveis de demandar, e que delas são esperadas, são o discernimento, a capacidade de enfrentar o imprevisto, de identificar e de resolver os problemas (GORZ, 2005, p. 18).

Os processos de reformas educacionais foram, a partir dos anos de 1990, determinados por ordem de natureza extrínseca às próprias instituições escolares, as quais não participaram dos atos decisórios que denotassem transformação de fato na concepção de ensino ou, no limite, no modo de produção capitalista.

A concepção de ensino, a partir de um conjunto dinâmico e sistêmico, amparado na teoria do capital humano para justificar suas elaborações teóricas, foi resultante de um momento histórico, segundo Catini (2018),

Reforçada pela diminuição brutal da necessidade de trabalhadores na indústria, incluindo a agroindústria, com o incremento de maquinaria, há muito tempo vemos o desenvolvimento de um enorme ramo de serviços que apresenta flexibilidade e agilidade nas inovações de gestão e contratos de trabalho cada vez mais precarizados. Desde o crescimento das terceirizações, aos métodos mais recentes, seja pela "uberização" do trabalho, seja pelo modo inglês de "contrato de zero hora" (Antunes, 2017), os modelos de contratos intermitentes que duram apenas o tempo da prestação de serviço estão dando forma jurídica a um tipo de exploração do trabalho que está em curso há muito tempo, com desenvolvimento em ritmo crescente há pelo menos três décadas (CATINI, 2018, p. 30).

As políticas públicas educacionais excludentes, no Estado de São Paulo, foram se intensificando ao longo destas últimas décadas, desde os anos de 1990, com assertividade ao atuarem nos flancos sociais em que o discurso da eficácia e eficiência demonstrava viabilidade, uma vez que, no sistema público de ensino, discursos de meritocracia encontraram aderência junto ao conjunto leigo da sociedade civil.

Para os reformuladores neoliberais, havia necessidade de mudanças na

educação, desde sua gestão, chegando aos processos de aprendizado, desconsiderando que “conhecer” é se posicionar diante dos fatos, elaborando escolhas que tornem a emancipação humana e das classes subalternas uma possibilidade viável. Os preceitos da Teoria do Capital Humano atendem à sociedade capitalista, e então construíram-se sobre as bases curriculares já estabelecidas encaixes semânticos para a formação de um “novo trabalhador”, que, em seu itinerário de estudante, deveria receber “novo aprendizado”. Nesse sentido, Gorz (2005) explica que

Os trabalhadores pós-fordistas, ao contrário, devem entrar no processo de produção com toda a bagagem cultural que eles adquiriram nos jogos, nos esportes de equipe, nas lutas, disputas, nas atividades musicais, teatrais etc. É nessas atividades fora do trabalho que são desenvolvidas sua vivacidade, sua capacidade de improvisação, de cooperação. É seu saber vernacular que a empresa pós-fordista põe para trabalhar, e explora (GORZ, 2005, p. 19).

A tendência foi a de que os sistemas de ensino e, por conseguinte, as unidades escolares passaram a desempenhar a função de pré-aprendizados de competências e habilidades para a indústria e os serviços, e isso demandou recálculos de direções não mais baseadas em conteúdos mnemônicos, estanques, mas na vinda à tona de perspectivas imbricadas com o conhecimento útil, voltado para o mercado, em que os alunos pudessem colocar, ao menos em teoria, as atitudes e valores individuais em exercício contínuo de protagonismo.

O sistema de ensino, assim “ressignificado”, atendeu a uma premissa essencial capitalista, em que, segundo Wood (2011), criou-se uma nova forma de coerção, a partir do mercado, não apenas como uma esfera de oportunidade, liberdade e escolha, mas como compulsão, necessidade, disciplina social capaz de submeter todas as atividades e relações humanas às suas exigências.

O conhecimento, subalternizado pela premência do lucro imediato, tornou-se seletivo. Dever-se-ia aprender a aprender, um dos fundamentos da nova nomenclatura curricular, atestando que o alunado adquirisse competências e habilidades para o exercício do trabalho, ainda que precarizados e estruturalmente deficitários numa sociedade desigual. Segundo Frigotto (2010),

Objetivamente, dentro da história da educação brasileira, notamos que os trabalhadores tiveram a “não escola”, a escola desqualificada, a escola que ignora e despreza seu saber acumulado ou escolas paralelas, do tipo Senai, cuja pedagogia específica é a própria pedagogia do capital que busca fazer “pelas mãos a cabeça do trabalhador” (FRIGOTTO, 2010, p. 230).

O mérito, para Frigotto (2010), é definido em termos de talentos individuais

e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite.

É necessário compreender a correlação entre a teoria do capital humano e as relações intrínsecas ao modo de produção capitalista. Ainda, segundo Frigotto,

A análise econômica da educação, veiculada pela teoria do capital humano, funda-se no método e pressupostos de interpretação da realidade da economia neoclássica. Este modo de interpretação da realidade é um produto histórico determinado que nasce com a sociedade de classes e se desenvolve dentro e na defesa dos interesses do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 65).

Portanto, a teoria do capital humano revelou-se inexoravelmente ideológica no sentido de não permitir o desvelamento de consciências críticas ao modo de produção vigente (neoliberal), adaptando seletivamente conteúdos por habilidades e competências desobrigadas de revelarem a historicidade do devir humano.

Os sistemas e instituições de ensino do Estado de São Paulo inseriram-se nesta lógica organizacional e de aprendizagem, intensificada a partir dos anos 1990, reproduzindo a padronagem do avanço neoliberal nos países desenvolvidos e aqui no Brasil e meandros pelos argumentos da social-democracia, então fortalecida sob a ascensão ao poder no Estado de São Paulo do PSDB.

Segundo Chauí (2007), os gestores formularam programas de governo e políticas públicas educacionais a partir de consensos ditados por organismos internacionais que informavam os rumos socio-educacionais no sentido de atenuarem os conflitos sociais que poderiam advir da extrema desigualdade social derivada de um processo perverso de globalização.

Sanfelice (2010), em texto que analisa o período do PSDB na governança do Estado (1995-2010), discorre sobre o fato de que,

Embora se convencie dizer que a vida partidária dos políticos brasileiros não se define exatamente por uma forte identidade ideológica deles com os respectivos programas dos partidos aos quais pertencem, no presente caso a afirmação não se aplica vigorosamente. Os últimos governantes do executivo paulista tiveram e, na medida do possível, continuam tendo uma inspiração ideológica razoavelmente comum. Respeitadas as diferenças dos estilos individuais de governo e as ambições pessoais geradoras de atritos, todos eles perseguiram, e José Serra também persegue, políticas públicas alimentadas pela visão neoliberal (SANFELICE, 2010, p. 147).

A solução de continuidade destes programas de governança significou o compromisso assumido ao nível do discurso em atrelar às políticas públicas níveis de

consenso em torno da modernização do Estado, descentralização das ações e processos de municipalização⁸ da educação básica. Sanfelice (2010) alerta-nos para o fato de que

A continuidade dos governos tucanos no Estado de São Paulo tem viabilizado uma certa política educacional na qual, do governo Covas ao governo Serra, há um projeto em execução: formar cidadãos competitivos que tenham conhecimentos e destrezas para participarem da vida pública. Para tal objetivo o currículo atual torna-se a cartilha do professor (SANFELICE, 2010, p. 156).

Desta forma, normatizaram-se marcos regulatórios que proporcionaram a inserção do modelo gerencial como a principal referência organizacional, deslocando as tomadas de decisões para os órgãos centrais da Secretaria de Estado da Educação, porém, delegando a execução de tarefas para a rede como um todo.

Ramos (2016), ao analisar as alterações promovidas na SEE em 2011, afirma que,

Destarte, o eixo qualidade do ensino, adotado pela reforma educacional paulista, apresenta de forma clara e forte a presença do princípio da racionalização organizacional e de gastos com o setor, segundo o modelo gerencialista assumido, tendo por base a performatividade e o controle de resultados. Nesse caso, as ações agiram basicamente em dois aspectos principais, sendo: a) na reorganização pedagógica e curricular do ensino, sob moldes mais coerentes ao processo de racionalização posto pelas políticas voltadas a mudar o padrão de gestão da educação no Estado; b) e na capacitação, remuneração ou carreira dos profissionais da educação, como estratégia emergencial de atuação sobre esses profissionais (especialmente o docente), a despeito do investimento desproporcional para o seu alcance. Em ambos os casos, o que se destacava era o uso de estratégias financeiramente mais baratas para ação na qualidade do ensino, tentando-se mudar o modelo educacional no Estado por meio de alterações em sua organização e pela imposição desse modelo aos professores como “referência” para suas práticas cotidianas (RAMOS, 2016, p. 559).

A teoria do capital humano foi a ideia-força para a adequação do sistema de ensino paulista às novas demandas de mercado, em que a existência de desemprego é tomada como natural, e não como fenômeno estrutural do capitalismo exploratório. Estavamos diante do que Antunes (2017) argumentou como sendo

Uma escola ampla no restrito espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos “valores de mercado”, por sua “filosofia” utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 97).

⁸Segundo Adrião (2006), no Comunicado s/nº da SEE-SP, de 22 de março de 1995, publicado no início da gestão do governador Mário Covas, documento que estipulou as diretrizes da reorganização da rede de ensino paulista, a eleição dos municípios como parceiros prioritários era justificada pelo aumento dos recursos tributários pós-Consolidação de 1988 para essa esfera de governo e a correspondente não-ampliação no atendimento à demanda do ensino fundamental. A opção pela municipalização era clara.

A continuidade das políticas públicas educacionais atualizou a função da escola para que esta permanecesse no campo da reprodução do capital, deslocando os princípios e premissas subjacentes aos períodos tayloristas-fordistas para o capitalismo na era dos processos flexíveis, ditada pelos métodos do toyotismo, e descritos por Antunes (2017):

Em seus traços básicos, o Toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo produtivo flexível onde o/a trabalhador/a opera simultaneamente várias máquinas. O Toyotismo tem como princípio o just in time, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos. Esta baseia-se num aparato de informação e reposição de produtos chamados Kanban. Conforma-se, por fim, uma estrutura produtiva mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64).

Incorporando características e entendimentos conceituais da teoria do capital humano, as políticas públicas educacionais paulistas foram o corolário da descrição realizada por Colares (2015), de que

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, com cunho neoliberal, seguiram os pressupostos das agências multilaterais quanto à descentralização, autonomia e privatização da educação, com destaque para a participação das organizações da sociedade civil e voluntariado no âmbito escolar (COLARES, 2015, p. 251)

O panorama estrutural, dado pelo processo de globalização, para além de todas as contradições internas e lutas de resistência, amparava então a conexão teoria (do capital humano) e prática (cotidiano escolar), informando o repertório de ações administrativas e pedagógicas com ênfase em resultados. Estavam dadas as condições para o empenho da Secretaria de Estado da Educação em implementar programas focalizados no sistema de ensino. Foi o caso do Programa Ensino Integral (PEI), que, para a SEE-SP, representou uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, ampliava as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014).

Em nossa compreensão, porém, o PEI, implementado no contexto da reestruturação da SEE-SP (informada pela teoria do capital humano), deu centralidade aos processos de aprendizagem baseado em competências, habilidades e atitudes individuais. No próximo capítulo, analisaremos as ideias-força que informaram o

Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, no período 2012-2018, e suas implicações na formação do cidadão.

4. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): FOCO NO ALUNO?

Definidos os contextos e características de como se deu a construção de projetos societários, em que situamos a função do Estado brasileiro, a partir da CF de 1988, e tendo delimitado o presente estudo relacionado às reformas administrativas, baseadas na gestão gerencial e fundamentadas na teoria do capital humano, promovidas pela Secretaria de Educação de São Paulo nas últimas décadas, neste capítulo analisaremos o objeto central desta tese, ou seja, ideias-força que informaram o Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo, no período 2012-2018.

Através da pesquisa documental, analisaremos, no Item 4.1, os fundamentos teóricos que informam o Programa Ensino Integral, em seus aspectos pedagógicos e de gestão de desempenho (Item 4.2), seguido, no Item 4.3, da legislação que normatiza este modelo de escola e o diálogo do programa no que diz respeito ao conceito de cidadania que o informa. O objetivo é questionar se o projeto societário que informou o PEI dialogava com os princípios do Estado de Bem-Estar Social, na formação do cidadão.

4.1 Princípios e premissas do Programa Ensino Integral/SP: multifaces de um projeto societário

O Programa Ensino Integral (PEI) foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, e implementado em 16 escolas, apenas na modalidade de Ensino Médio, numa primeira fase.

O período de análise da tese, delimitado entre o ano de implantação das primeiras unidades escolares inseridas no programa de ensino integral, em 2012, até o ano de 2018 (último ano da gestão do governador Geraldo Alckmin), permitiu que a investigação tivesse acesso às publicações referentes ao programa e suas concepções norteadoras, inquirindo sobre o modelo de sociedade que informava o Programa Ensino Integral.

Segundo a SEE,

Simultaneamente à tarefa de identificar mecanismos didáticos, pedagógicos e de gestão adequados ao programa que buscávamos implantar, uma série de dificuldades foram se apresentando e exigiram de nós atenção e cuidados especiais: em primeiro lugar tratou-se da necessidade de um trabalho de convencimento das nossas escolas e de seu corpo de servidores, para que se integrassem ao novo modelo, já que a adesão não é obrigatória e que critérios

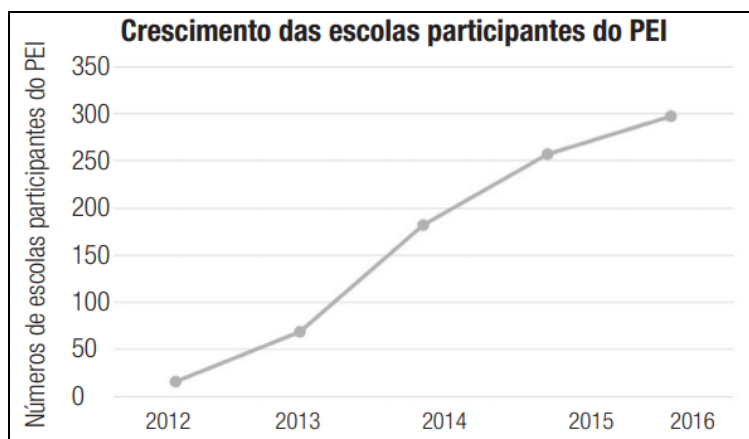
para implantação de tal modelo ainda estavam sendo definidos. Naquele momento, 21 escolas de Ensino Médio foram convidadas- 16 aceitaram (SÃO PAULO, 2014e, p. 26).

A partir de 2013, ainda segundo a SEE, às 16 escolas pioneiras juntaram-se outras 53, sendo 22 de Ensino Fundamental (Anos Finais) e 29 de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio, totalizando 69 escolas no novo modelo (SÃO PAULO, 2014e). O processo de expansão dos anos seguintes tinha a seguinte programação:

Em 2014, somaram-se outras 113 escolas, e está programada a adesão, para 2015, de outras 77 escolas, totalizando 259 unidades escolares inseridas no Programa Ensino Integral. Assim, em 2015, o Programa deverá continuar sua expansão nos ciclos que já atende e ampliar sua atuação na Educação Básica, compreendendo também 17 escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2014e, p. 65).

De fato, em 2014, também segundo dados da SEE, a fase de expansão ampliou o modelo PEI para 182 escolas em todo o Estado, atendendo 52 mil alunos (SÃO PAULO, 2014e). A ideia era ampliar o modelo, baseado na gestão de desempenho como rotina das unidades escolares. Dias (2018) demonstra que houve ampliação do número de unidades PEI, nos anos seguintes, conforme o Gráfico 5:

Gráfico 5. Expansão das unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral



FONTE: DIAS (2018, p. 4).

Segundo informado pela SED/SEE-SP, o Estado de São Paulo, em 2018, contava com 3.506.825 alunos matriculados nas diversas modalidades de ensino (Ensino Fundamental- Séries Iniciais, Ensino Fundamental- Séries Finais, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos). A jornada dos estudantes era de nove horas e meia, com três

refeições diárias. Nas matrizes curriculares apresentadas na Resolução SE-52, de 2 de outubro de 2014, os alunos tinham orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia), eles contavam, na parte diversificada, também com disciplinas eletivas (Inglês, Prática de Ciências, Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica, Mundo do Trabalho), que eram escolhidas, estas últimas, de acordo com o objetivo de cada estudante.

A Secretaria de Estado da Educação referia-se à ampliação do tempo de permanência na escola como equivalente a criar as condições de tempos e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais.

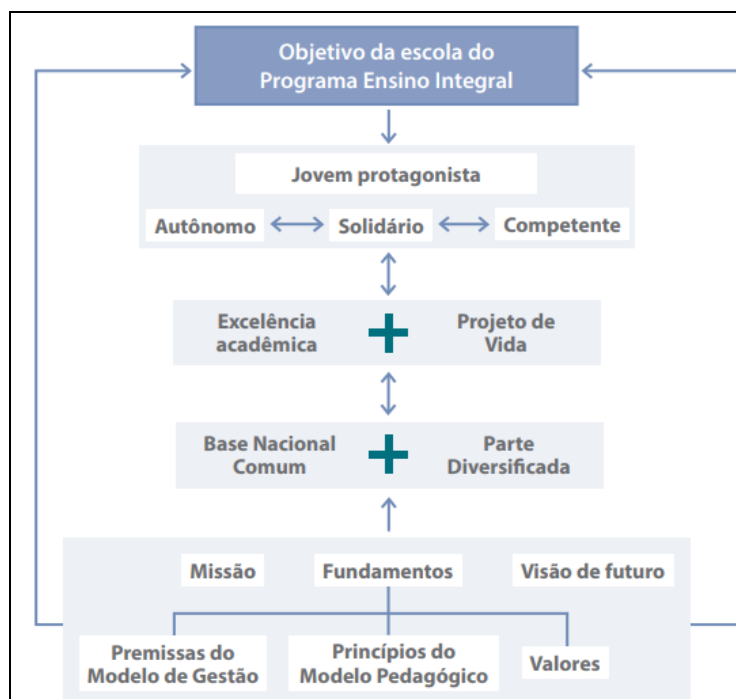
Segundo a Secretaria de Educação, a efetivação de novas atitudes, tanto no que se referia à cognição como à convivência social, privilegiava os ***quatro pilares da educação*** adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (SÃO PAULO, 2014).

O Programa Ensino Integral foi definido, segundo a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (alterada pela lei complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012), como modelo de escola que propiciaria aos seus alunos oportunidades para aprender e desenvolver práticas que deveriam apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida, definido, no Artigo 2º, como:

VI - projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012).

Não apenas o desenho curricular era diferenciado (disciplinas obrigatórias e eletivas), mas também a metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumentos de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar, objetivando, como demonstra a Figura 2 a seguir:

Figura 2. Diagrama da articulação entre os elementos centrais do Programa Ensino Integral



Fonte: SÃO PAULO, 2014b.

Desta forma, analisamos os princípios do Programa Ensino Integral, quais sejam: **(a)**. Modelo pedagógico: - os quatro pilares da educação para o século XXI; - a educação interdimensional; - a pedagogia da presença; - o protagonismo juvenil; **(b)**. Modelo de gestão: -Tecnologia de Gestão Educacional- TGE; - Plano de Ação (SÃO PAULO, 2014).

Quanto ao modelo pedagógico, o estudo patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), intitulado na edição em português “Educação: um tesouro a descobrir”- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, coordenado por Delors (2012), constituiu-se numa das referências teóricas para a sistematização das ideias do PEI no Estado de São Paulo, por desenvolver, entre outros, o conceito dos quatro pilares da educação para o século XXI.

Na publicação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo “Diretrizes do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, ESTADO, 2014a), a citação é objetiva e faz referência ao fato destes quatro pilares (o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) estarem vinculados ao próprio currículo do Estado como um todo, ao afirmar que,

De acordo com o documento Educação: um tesouro a descobrir, relatório elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI da Unesco (DELORS et al., 1998 [1996]), a educação ao longo da vida está fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O Currículo do Estado de São Paulo referenda as competências associadas a esses mesmos pilares, uma vez que elas apoiam o desenvolvimento integral dos alunos [...] (SÃO PAULO, 2014a, p.19).

O Programa Ensino Integral trabalhava com uma concepção de educação próxima da Teoria do Capital Humano: “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Deste modo, o documento “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 2012) foi tomado como ponto de partida por oferecer suporte teórico à suposta necessidade de adaptação da escola e dos estudantes à reestruturação produtiva do capital, ainda mais exploradora de sua (futura) força de trabalho, amparando o consenso de que o aprendizado deveria se dar no sentido de um pacto individual/coletivo em favor do mundo produtivo, sempre contribuindo para dirimir conflitos sociais como se participássemos de uma “aldeia global” com fins propositivos para todos, de modo que

A comunicação e a troca de conhecimentos já não serão apenas um dos polos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal no contexto de novas formas de vida social (DELORS, 2012, p. 55).

E como este Relatório Delors desenvolve os conceitos dos quatro pilares da educação para o século XXI? Há, nas formulações que passaremos a descrever a seguir, a intenção de um projeto societário global, que desenvolve premissas educacionais a partir de uma visão de mundo situada num organismo internacional, a UNESCO.

Em um segmento do prefácio denominado “pensar e construir o nosso destino comum”, já se demarca o objetivo de construção de possíveis consensos nas consciências dos cidadãos pelo mundo, afirmando-se que “este relatório surge em um momento em que a humanidade, perante tantas desgraças causadas pela guerra, pela criminalidade e pelo subdesenvolvimento, hesita entre a fuga e a resignação” (DELORS, 2012, p.15). A função da educação, nesta concepção, é definida como foco das ações governamentais para a resolução das condições de precariedade mundial, pois

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor às dimensões éticas e cultural da educação e, desse modo, dar efetivamente, a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo em

sua marcha caótica para uma certa unidade. Porém, antes, é preciso começar por conhecer-se a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica (DELORS, 2012, p.15).

Há uma intenção nesta narrativa, direcionada e específica, em delimitar no indivíduo a capacidade para, uma vez capaz de autoconhecer-se, estabelecer melhores capacidades instrumentais para lidar com os percalços da sociedade contemporânea que o explora. Numa clara indicação da linha conceitual que irá percorrer, o Relatório Delors dá ênfase à missão educativa frente ao que considera ser uma “vertigem” mundial, qual seja,

[...] fazer que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 2012, p.15).

O Programa Ensino Integral (PEI) apropriou-se desta noção de projeto pessoal, adaptando-a à de Projeto de Vida, ou seja, apropriou-se da importância do educando em estabelecer, para si, no percurso acadêmico, um projeto de aprendizado para a vida inteira em que se pudesse inserir capacidade de adaptabilidade ao mercado de trabalho e às novas exigências que este impõe, restritivas e excludentes.

É importante que interpretemos os discursos narrativos de consenso a partir de uma base teórica sólida de análise e, nesse sentido, consideramos fundamentais os argumentos de Marcuse (2015) quando afirma que a *linguagem*, em sua função de ordenamento de um “*modus vivendi*” autoritário institucionalizado,

Não apenas reflete esses controles, mas se torna um instrumento de controle mesmo quando não transmite ordens, mas informação; quando não exige obediência, mas escolha, quando não demanda submissão, mas liberdade (MARCUSE, 2015, p.121).

O discurso narrativo está, neste sentido, a serviço da manutenção e expansão de ideias-força hegemônicas, pois a “linguagem operacionalizada, abreviada e unificada é a linguagem do pensamento unidimensional” (MARCUSE, 2015, p.116). Para além das aparências, a produção de um fio condutor narrativo obedece a regras conceituais que levam à não opacidade destes, tornando-os compreensíveis e digeríveis no contexto de normas e valores medianos sobre objetivos a serem cumpridos por todos. Referindo-se à sociedade industrial, este autor pontua que a publicidade, as relações públicas, a doutrinação e a obsolescência planejada não são mais gastos fixos improdutivos, mas antes elementos dos custos básicos de produção (MARCUSE, 2015).

A análise empreendida por Habermas (2009) corrobora a intenção implícita aos movimentos que se instituem como poder hegemônico. Considera o autor que

A implantação moral de uma ordem sancionada, e, assim, da ação comunicativa que se orienta por um sentido linguisticamente articulado e que pressupõe a interiorização de normas, é dissolvida numa amplitude cada vez maior por modos de comportamento condicionados, enquanto as grandes organizações como tais se apresentam cada vez mais com a estrutura da ação racional dirigida a fins (HABERMAS, 2009, p.75).

Os quatro pilares da educação referidos no Relatório Delors encomendado pela UNESCO informam a seguinte concepção de educação: de fato, a educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois essas são as bases das competências do futuro (DELORS, 2012).

Estes valores sobre educação buscarão, portanto, universalidade, reportando-se a povos e nações de diversos continentes como regente de recomendações educacionais que, embora se coloquem apartadas da linha tênue entre conflito e permanências, dialogam com a segunda perspectiva, a de manutenção das estruturas vigentes, na medida em que se preocupa em dirimir desigualdades apenas pela adoção do conformismo ao sistema político, econômico e social vigente. É desta perspectivaneoliberalque observamos um projeto societário em construção no PEI, conceitualmente linear, pois os sujeitos melhores adaptados obtêm sucesso.

O Relatório Delors para a UNESCO estabeleceu as bases fundamentais sobre as quais pensou a educação em seus quatro pilares, considerando que,

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, serão os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2012, p. 73).

Desconsideraram-se as profundas clivagens sociais geradas pela globalização excludente, em que o processo educativo se mobilizou para instrumentalizar o saber produtivo. O Programa Ensino Integral referiu-se explicitamente a esta abordagem, adotando-a, atestando que

Considera esses pilares como princípios estruturantes que devem nortear todas as ações desenvolvidas na escola, nas relações professor/aluno, assim como em todas as situações de aprendizagem. Além dos Quatro Pilares da Educação, é necessário que a Pedagogia da Presença permeie todas as ações desenvolvidas na escola[...] (SÃO PAULO, 2014a, p.21).

O PEI era, portanto, baseado e ancorado na concepção de competências, atendendo a linguagem do mundo corporativo que remetia ao fazer eficaz, objetivo e que evitasse desperdícios, sejam de raciocínio (reflexivos) ou práticos (cotidianos). As competências e habilidades vieram à tona no currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para colocar em destaque a finalidade última da educação nesta concepção, qual seja, instituir modelos de gestão escolar voltados para a melhoria dos resultados vistas à praticidade do apreendido (SÃO PAULO, 2014a). As competências adquiridas através das habilidades introjetadas no estudo dos conteúdos curriculares conferiam suposta empregabilidade futura aos educandos e, neste sentido, representavam uma concepção de ensino adaptada para atender a exigências e aos imperativos empresariais (ANTUNES, 2017).

Deste modo, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo define que

Um currículo referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que o aluno contará para fazer sua leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, inferindo questões e compartilhando ideias, sem, pois, ignorar a complexidade do nosso tempo. Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm em comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades (SÃO PAULO, 2012, p.11).

Esta concepção de ensino, baseada em competências e habilidades, objetivava enraizamento nas subjetividades do tecido social. Para Habermas (2009), a lealdade das massas só pode obter-se por meio de compensações destinadas à satisfação de necessidades privatizadas. Para tanto, executa-se um movimento analisado por Marcuse quando afirma que,

Em seu estágio mais avançado, a dominação funciona como administração, e nas áreas superdesenvolvidas do consumo de massas, a vida administrada torna-se a boa vida do todo, em defesa da qual os opostos estão unidos. Essa é a dominação em sua forma pura (MARCUSE, 1965, p. 239).

Costa⁹ (2008), ao defender a difusão das ideias do Relatório Delors para a educação brasileira, transpôs a concepção dos quatro pilares da educação para o século XXI para a escola, na medida em que formulou estudos que pensaram a aplicação daqueles conceitos na prática. Assim,

Se quisermos desenvolver uma estratégia educativa com base nos Quatro Pilares da Educação do Relatório dirigido por Jacques Delors (DELORS, 1998), devemos ter em conta as mediações existentes entre a sua formulação inicial e bastante genérica (quatro grandes esferas de aprendizagem) e a sua aplicação na ação educativa direta. O caminho que vai da aprendizagem à aplicação transita pelo desenvolvimento de competências, pela adoção de atitudes e pela aquisição de habilidades, que são as mediações necessárias nesse processo. Aprendizagem, em nosso entendimento, é o processo por meio do qual o educando interage, assimila, incorpora, compreende, significa e domina um conteúdo. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza interativa e aquisitiva. A competência não se refere ao processo de aquisição do conteúdo, mas à sua utilização por parte daquele que o detém. Trata-se, portanto, da capacidade de aplicar o que se aprendeu em esferas ou âmbitos específicos da atividade humana. As atitudes referem-se ao modo básico como a pessoa se posiciona frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas de sua vida. A atitude é uma fonte de atos. Ela depende do modo como a pessoa compreende e significa o contexto em que está inserida. Habilidade é o domínio pelo educando do processo de produção dos atos necessários para a realização de uma atividade, a consecução de uma tarefa, o desempenho de um determinado papel interpessoal, social e produtivo (COSTA, 2008, p. 201).

O Programa Ensino Integral (PEI) no Estado de São Paulo manteve grande parte da obra de Antônio Carlos Gomes da Costa como subsídio teórico a informar o modelo. Este autor procurou dar contornos de plausibilidade aos elementos, segundo ele genéricos, dos quatro pilares da educação, habilitando as competências, valores e habilidades para a conquista de aprendizdos, em sua visão, significativos, de fato, para o alunado. As estratégias de ensino deveriam prioritariamente considerar a finalidade prática do que se aprende, ou, o uso eficaz das competências e habilidades adquiridas no ato de apreender conteúdos.

No novo mundo do trabalho, defende Costa (2004), não basta que o profissional saiba aplicar os conhecimentos, pois, além das habilidades cognitivas, são necessárias as metacognitivas: aprender a aprender, ensinar o ensinar e conhecer o conhecer.

Consideramos que, deste processo de compreensão da educação, resulta um

⁹Foi consultor de empresas e organizações internacionais como OIT e a UNESCO. Participou da redação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi Secretário de Administração de Ouro Preto (MG), presidente da Febem de Minas Gerais, oficial de projetos da Unicef e presidente do Centro Brasileiro para a Infância e a Juventude (COSTA, 2004).

movimento de subjetivação de consciências para a validação de uma educação instrumental, restrita à formação de mão-de-obra, sem atender a cidadania plena.

Neste processo, torna-se de fundamental importância o domínio da linguagem para a difusão de um projeto pensado de sociedade, em que os valores representam vetores que amplificam a capacidade de aceitação do que é senso comum. Segundo Marcuse (2015),

A linguagem multidimensional é transformada em linguagem unidimensional, na qual significados diferentes e conflitantes não mais se interpenetram, mas são mantidos a distância; a dimensão histórica explosiva do significado é silenciada (MARCUSE, 2015, p. 195).

As concepções de multi e unidimensionalidade, na perspectiva de Marcuse, como dimensões antagônicas de projetos societários possíveis, referem-se, segundo Kellner (2015), a

Interpretar unidimensional como conformidade ao pensamento e comportamento existentes e ausência de uma dimensão crítica e de uma dimensão de potencialidades que transcendem a sociedade existente. No uso de Marcuse, o adjetivo “unidimensional” descreve práticas que se conformam a estruturas preexistentes, normas e comportamentos, em contraste com o discurso multidimensional, que focaliza possibilidades que transcendem o estado de coisas estabelecido. Essa distinção epistemológica pressupõe antagonismo entre sujeito e objeto de tal modo que o sujeito é livre para perceber possibilidades no mundo que ainda não existem, porém podem ser realizadas. Na sociedade unidimensional, o sujeito é assimilado ao objeto e segue as ordens das normas e estruturas externas, objetivas, perdendo assim a habilidade de descobrir mais possibilidades libertadoras e de comprometer-se na prática transformativa para realizá-las (KELLNER, 2015, p. 21).

Conceitos de caráter multifacetado como competências, atitudes, habilidades, interação, aquisição, consecução de tarefas, ao contrário, passam a compor uma compreensão idealizada de indivíduo, compreendendo uma lógica que se organiza em torno do Estado neoliberal, impondo uma ideia de sociedade, em que tempos e lugares sociais foram estabelecidos a priori. Trata-se de difundir e fazer crer na ideia mistificadora de um projeto de vida, como símbolo de conquista, sem, no entanto, explicitar o movimento do real, característica do pensamento crítico, que confronta o sistema. Como afirma Mészáros,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer indivíduos participem ou não- por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos limitado- das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Para o autor, uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tantas conformidades ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008). Os formuladores do PEI formataram-no em bases teóricas advindas da defesa pautada pelo princípio do protagonismo juvenil, tendo como objetivo formar jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivências durante o período escolar para que os próprios alunos pudessem buscar a realização das suas potencialidades pessoais e sociais como se desenham, ano a ano, nos seus respectivos projetos de vida (SÃO PAULO, 2014a).

Exemplifiquemos as ponderações imediatamente anteriores retornando ao relatório da UNESCO coordenado por Delors, segundo o qual,

É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, por meio do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal. Finalmente, e trata-se, também neste caso, de uma realidade permanente: a tensão entre o espiritual e o material. Muitas vezes, sem querer se aperceber disso ou sem ter a capacidade para exprimi-lo, o mundo tem sede de ideal ou de valores a que chamaremos morais, para não ferir ninguém. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo- e aqui a Comissão teve o cuidado de ponderar bem os termos utilizados- a sobrevivência da humanidade (DELORS et al., 2012, p. 14).

Costa (2004) elaborou um conjunto de ideias e atitudes para o autoconhecimento, em que

Muito se diz hoje em dia que o mundo está saindo da Era do Capital e ingressando na Era do Conhecimento. Podemos também afirmar que ele está saindo da Era da Mimesis e ingressando na Era da Poyesis. De fato, em todas as esferas da vida humana, a tendência dominante hoje é a valorização da criatividade. Na esfera das relações interpessoais, inclusive na vida afetivo sexual, recomenda-se a ruptura com as rotinas. No mundo do trabalho, a grande linha divisória tende a ser aquela que separa os criativos dos repetitivos. Na prática da cidadania, apela-se cada vez mais para o exercício da imaginação política criadora. Desse modo, a ação humana tem sido confrontada com o desafio da inovação, o que requer muita criatividade pessoal, grupal, organizacional e comunitária (COSTA, 2004, p. 136).

Quando Costa argumenta sobre o que considera ser a necessidade de novas atitudes frente às modificadas condições (dadas) de trabalho da sociedade contemporânea, temos que, em suas palavras,

Mais do que observadores de normas, seguidores de instruções e fiéis observantes das rotinas laborais, o novo mundo do trabalho requer pessoas

que sejam criativas, raciocinem e resolvam problemas, e, sobretudo, que sejam capazes de autodeterminar-se, assumindo responsabilidades e correndo riscos, ou seja, criando o seu próprio futuro (COSTA, 2001, p. 110).

Para a formação de um estudante que atenda às exigências de flexibilidade do mercado de trabalho neoliberal, impõe-se maior responsabilidade individual para com o “seu próprio futuro” e, para tanto, deve ter uma “educação interdimensional”. Identificando na razão analítico-instrumental, na ciência e na técnica, enquanto fundamentos da era moderna, motivos que desencadearam uma crise de valores (existenciais e do meio ambiente), Costa (2008) propõe uma reconexão das várias dimensões do humano com suas raízes mais profundas, porém, centrado no indivíduo, secundarizando o contexto político, econômico e social, e, quando o faz, trabalha dentro dos limites da sociedade neoliberal – pós-industrial – reforçando o projeto societário neoliberal.

Ao fazê-lo, encontra um amplo campo para argumentações que vão da retomada de valores transcendentais do ser humano à praticidade do conhecimento por competências, num leque de variáveis que faz retornar ao próprio arco de consequências que denuncia. Objetivamente, argumenta que

A real natureza da presente crise não é econômica, nem social, nem política, nem cultural. A nosso ver, estamos diante de uma crise ontológica. Uma crise que diz respeito ao ser humano em sua totalidade irreduzível e complexa. Nossa tese básica é que os dinamismos econômicos, sociais, políticos e culturais, que configuram a presente crise, são manifestações fenomenológicas, são sintomas de uma crise mais profunda, a crise resultante do desenvolvimento desequilibrado do ser humano ao longo do processo civilizatório. A saída dessa crise ontológica deverá ser a busca de uma integração equilibradora das diversas dimensões do humano (COSTA, 2008, p. 196).

O argumento desloca o debate para a subjetividade das relações humanas, distanciando-se da concretude do real, estruturante do capitalismo, decorrente da hiperexploração dos trabalhadores. Busca em várias dimensões do humano (multifaces) uma saída que alija os conflitos sociais de sua argumentação. Neste caso, o autor identifica quatro dimensões fundantes da civilização que precisam de restabelecimento na sociedade contemporânea: *logos* (dimensão do pensamento), *pathos* (dimensão do sentimento), *eros* (dimensão do desejo) e *mytho* (dimensão da relação do homem com os mistérios da vida e da morte), propondo

A criação de uma nova educação, uma educação interdimensional, que seja capaz de reequilibrar as relações do *logos* com o *pathos*, o *mytho* e o *eros* de forma mais inteligente e harmônica. Isto significa recalcar a dimensão do *logos*? De forma alguma. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para

outras dimensões do humano acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivialidade e tantas outras dimensões relacionadas com o *pathos*, o *eros* e o *mytho* (COSTA, 2008, p. 200).

Este estofo filosófico, de resgate ontológico de conceitos fundantes de uma autointitulada nova educação, de viés multifacetado, culmina numa única direção, informando o que viria a ser na prática um modelo de escola em que monitoramento e controle, muito mais comezinhos, tornam-se ferramentas essenciais de uma cultura organizacional escolar voltada para a obtenção de resultados. Verificamos no Relatório Delors identidades com as premissas educacionais defendidas por Costa (2008):

Existem indícios de que isso possa vir a ocorrer algum dia? Sim. Os Quatro Pilares da Educação do Relatório dirigido por Jacques Delors, *Educação, um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) apontam na direção de um ensino que seja capaz de superar as enteléquias e se abrir para práticas e vivências de sentido existencial, social, produtivo e cognitivo de impacto mais abrangente e profundo. Isso ocorre porque a consciência de que os educandos devem desenvolver competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas permite aos educadores desbordar os limites do intelectualismo e se abrirem para a necessidade de repensar o conjunto das oportunidades de desenvolvimento pessoal e social oferecidas às novas gerações: crianças, adolescentes e jovens (COSTA, 2008, p. 201).

A publicação “Diretrizes do Programa Ensino Integral”(SÃO PAULO, 2014a) aborda a ***educação interdimensional*** na mesma perspectiva de Costa (2008) e do Relatório Delors (2012), apropriando-se da abordagem segundo a qual era importante considerar a aprendizagem em outras dimensões, para além da racional, construindo um olhar mais amplo sobre os diferentes aspectos e nuances da realidade, favorecendo o desenvolvimento e a harmonização entre as dimensões intrínsecas ao ser humano: o *logos*, associado ao pensamento racional, científico e ordenador; o *pathos*, que se refere aos sentimentos e à afetividade propiciadora das relações de empatia e simpatia; *eros*, que diz respeito à dimensão do desejo, dos impulsos e da corporeidade; o *mytho*, relacionado à esfera da transcendência, aos mistérios da vida e da morte (SÃO PAULO, 2014a). Deste modo, o modelo de educação proposto teoriza que

A educação interdimensional representa a busca da integração entre as diferentes dimensões constitutivas do ser humano nos processos formativos que ele vivencia na escola ou em outros espaços educativos. Isso pressupõe o equilíbrio das relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros seres humanos, com a natureza e com a esfera transcendente da vida (SÃO PAULO, ESTADO, 2014, p. 18).

Assim, o modelo Pedagógico do Programa deixou de exercer a capacidade de realmente pensar a educação paulista a partir de um ponto de vista da realidade da

rede (consequência de levantamento de dados científicos de pesquisa), informando uma visão de mundo genérica, para aplicação desde as periferias das grandes cidades aos municípios do interior paulista.

O conjunto de princípios denotava a ideia de uma educação para o resgate de valores ético-morais que deveriam fazer frente à desumanização do indivíduo, sugerindo a noção de recomposição da integralidade do ser. Os mecanismos para incorporação e difusão do modelo na rede impuseram a visão de um estudante autônomo, solidário e competente, o que nos leva de volta a Mészáros:

De fato, da maneira como estão as coisas hoje, a principal função da educação formal é agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Desta forma, as diretrizes curriculares do PEI, que contemplaram anecessidade de recuperação do homem ético/estético (mundo sensitivo) em nova relação com o outro e a natureza, na prática, trabalharam com competências e habilidades (mundo racional), quando se afirma que,

Desse modo, diante das oportunidades que surgem no cotidiano escolar, das ações pedagógicas norteadas pela excelência acadêmica e pela formação para valores, os jovens serão estimulados a compreender as exigências da sociedade contemporânea por meio da construção de conhecimentos, competências e habilidades específicos que lhes proporcionarão melhores condições para desenvolver seus Projetos de Vida. O Projeto de Vida é, simultaneamente, o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e o caminho que apoiará os estudantes na busca de suas metas pessoais, acadêmicas e profissionais. Para que adolescentes e jovens estejam mais preparados para alcançar seus objetivos e metas, o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral estabelece uma matriz curricular que prevê uma parte diversificada, cujas atividades complementares pretendem ampliar, aprofundar e diversificar os temas/conteúdos previstos nas áreas de conhecimento que compõem a Base Nacional Comum (SÃO PAULO, 2014a, p.17).

Para finalmente fechar com um tipo de aprendizagem em que treinamento em habilidades e competências gera resultados,

Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades (SÃO PAULO, 2014a, p.19).

Habermas (2009) afirma que a racionalização progressiva da sociedade depende da institucionalização do progresso científico e técnico. Neste sentido,

concorda com Herbert Marcuse de que há uma fusão entre técnica e dominação, em que a racionalidade tecnológica protege assim antes a legalidade da dominação em vez de a eliminar, e o horizonte instrumentalista da razão abre-se a uma sociedade totalitária de base racional (HABERMAS, 2009).

Como afirma Marcuse (2015), a dinâmica incessante do progresso técnico se tornou permeada de conteúdo político, e o Logos da técnica tem sido transformado no Logos da servidão contínua (MARCUSE, 2015). Portanto, compreendemos que a lógica de implementação de processos de aprendizagem como os do PEI levava em consideração muito mais a razão política/subjetiva, em que se manipulam consciências com vistas à obtenção de vivências consensuais, afinal

A racionalidade tecnológica revela seu caráter político quando ela se torna o grande veículo da mais perfeita dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário, no qual a sociedade e a natureza, o espírito (mind) e o corpo são mantidos em um estado de permanente mobilização para a defesa deste universo (MARCUSE, 2015, p.54).

Com vistas à materialização destas concepções na rede de ensino integral, outro conceito fundamental informou o Programa Ensino Integral. Trata-se da **pedagogia da presença**, também levada a termo pelo educador Antônio Carlos Gomes da Costa em suas obras. Para Costa (1991),

Aquisições utilitárias, como aprendizado de um trabalho rentável, socialmente útil e boas maneiras, que tornem o educando um cidadão produtivo e bem aceito, são preocupações dos quais nenhum educador sério poderá abrir mão. Tais aquisições viabilizam o jovem no mundo em que ele é chamando a viver (COSTA, 1991, p. 20).

O autor define a pedagogia da presença como um fazer-se presente na vida do educando, dado fundamental da ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social. A presença é o conceito central, o instrumento-chave e o objetivo maior desta pedagogia (COSTA, 1991).

A compreensão é a de que a estrutura social é resultante de uma construção do comportamento individual e que, portanto, o investimento individual (no aluno) em educação supera os conflitos de classe e gera ascensão social. São as palavras de Costa (2001) que nos instruem para esta compreensão:

Mais do que acumular uma carga cada vez mais pesada de conhecimentos, o importante agora é estar apto para aproveitar, do começo ao fim da vida, as oportunidades de aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos num mundo em permanente e acelerada mudança (COSTA, 2001, p. 174).

Costa (2004) especifica termos como abertura, reciprocidade e compromisso

como componentes fundamentais da presença. Define-os como sendo:

Abertura- estar aberto ao outro é ter uma disposição sadia para entrar na experiência de vida desse outro com quem se estabelece uma relação e deixá-lo entrar na nossa. É a disposição de compartilhar o prazer e a dor, alegria e a tristeza, a frustração e o sonho, as perdas e os ganhos, a vida enfim. Mais que expandi-la, intensifica o ato de viver. A abertura é, portanto, a disponibilidade para o encontro. [...]

Reciprocidade- Em sua expressão mais simples, a reciprocidade é o movimento vital que leva a pessoa a influenciar e ser influenciada. Influenciar alguém é incluir-se no seu fluxo existencial. Ser influenciado é permitir que o fluxo do outro penetre e perpassa a sua vida. A reciprocidade é a troca de elementos que dão a certeza de que se tem valor para alguém [...]

Compromisso - Por meio dele, a pessoa assume uma atitude de não-indiferença, de corresponsabilidade pelo bem daqueles que de alguma forma significam algo em sua vida. “Amai-vos uns aos outros”; esse mandamento dá a real dimensão do compromisso. Ele tem a medida da própria humanidade, porque amar é assumir um compromisso tão profundo com o bem do outro que, em algumas situações, esse sentimento supera o que dedicamos a nossa própria vida (COSTA, 2004, p. 132).

O autor afirma que o homem é um ser concreto e aberto, relacional e inserido no mundo, sua missão é autorealizar-se. Ignora, portanto, a constituição individual/coletiva dos seres humanos enquanto sujeitos históricos, afeitos a, dentro desta condição, estarem aptos aos enfrentamentos que as contradições impostas pela realidade econômico-social lhes impõem. Trata-se da adaptação e cooptação a um chamado do mundo corporativo para que o cidadão contribua com seu trabalho, com alegria, por se fazer presente. Percebemos assim que os signos da empresa e do empreendedorismo são ressignificados no espaço escolar, porque na verdade estão fora de lugar, desejosos de que as consciências os tenham já em conta. É neste sentido que afirmamos que toda a lógica da pedagogia da presença contribui para que se fosse formatando um projeto societário de dimensão unidimensional. Assim, no Programa Ensino Integral, afirma-se que

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

Desta forma, o recurso à retórica narrativa da pedagogia da presença dispensa o questionamento das condições de trabalho dos profissionais da educação, a precariedade de atendimento em algumas situações concretas na rede, planos de carreira, piso salarial, entre outros fatores de inequívoca importância quando se quer

oferecer ensino público com equidade e qualidade social.

E, de acordo com a visão defendida por Costa (2001), educar é criar espaços para que o educando possa empreender ele próprio a construção do seu ser, a realização de suas potencialidades em termos pessoais e sociais, constituindo-se em fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade. Assim, Costa (2004) afirma que a pedagogia da presença é a dedicação de tempo, presença, experiência e exemplo por parte do líder (educador) ao liderado (educando), em que o tempo e a presença representam

Tempo- único recurso distribuído igualmente entre os seres humanos, cabe a cada um de nós empregá-lo da melhor forma em proveito do desenvolvimento próprio, dos que estão conosco, da organização e da sociedade a que pertencemos. Ano, mês, semana, dia, hora e segundo têm a mesma duração para ricos e pobres, governantes e governados, líderes e liderados. É prova de sabedoria utilizá-lo da maneira mais humanamente enriquecedora possível.

Presença- já vimos o que significa. Ressaltemos apenas que a palavra tem a mesma raiz de presente, no sentido de dom, algo que se oferece gratuitamente a outrem. Nesse caso, trata-se do maior dos presentes, do maior dos dons: o dom de si mesmo (COSTA, 2004, p. 137).

Segundo Costa (2004), tempo e presença visam construir pontes que intensificam o sentido de compromisso (corresponsabilidade), de abertura e da responsabilidade na unidade escolar.

Desta forma, a gestão escolar caminhou na direção de disponibilizar ao alunado as condições para que este estivesse submetido ao desenvolvimento de um projeto de vida, em que elementos do desempenho acadêmico estavam em interrelação com valores apropriados pelo modelo e difundidos no cotidiano escolar.

Em outra obra referência para o Programa Ensino Integral, de Damon (2009), citada no Caderno “*Avaliação da aprendizagem e nivelamento*” (SÃO PAULO, ESTADO, 2014), encontramos o fundamento filosófico que iria nortear a importância estruturante que possui o Projeto de Vida no modelo de ensino integral do Estado de São Paulo, qual seja,

“Uma pessoa sem projetos vitais é como um navio sem leme”, escreveu o historiador e filósofo escocês Thomas Carlyle há quase duzentos anos. Mais recentemente, publicações religiosas, científicas e populares têm atraído a atenção para a importância do projeto vital na vida humana. O livro do líder religioso Rick Warren, *Uma vida com propósitos*, por exemplo, foi bem recebido pelo público por sua concepção religiosa de que nossa tarefa principal na Terra é descobrir o propósito de Deus para nós. Sua abordagem vem de sua fé cristã; contudo, a influência de seu livro, que contém vários insights sobre os benefícios pessoais do projeto vital, extrapolou grandemente o círculo de leitores religiosos. Warren argumenta, convincentemente, que um projeto vital nos traz tanto energia quanto resiliência. O acréscimo de energia provém da inspiração que a crença no projeto vital oferece, ao passo

que o aumento da resiliência vem da constante dedicação a algo maior que nós mesmos. Essa constante dedicação combate nossas tendências autodestrutivas de alienação (DAMON, 2009, p. 46).

O projeto de vida apresenta-se como elemento unificador dos princípios do PEI, apropriado a partir de uma noção moral e cívica de condução de vida, e adaptada às nossas escolas de ensino integral, sob o discurso narrativo da motivação, criatividade e autonomia. Neste contexto, depreende-se outro princípio estruturante do programa, e diretamente necessário para que o aluno desenvolva seu projeto de vida, **o protagonismo juvenil**, assim definido

No âmbito do Programa Ensino Integral, o princípio Protagonismo Juvenil corresponde à base que norteia o processo no qual os adolescentes e jovens são, simultaneamente, sujeito e objeto da ação no desenvolvimento de suas potencialidades. Segundo esse princípio, é necessário promover a criação de espaços e condições que possibilitem aos alunos o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais, em que eles atuem como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (SÃO PAULO, 2014a, p. 22).

Este princípio representa o ápice da representação do individualismo no modelo, na medida em que estimula um tipo de protagonismo direcionado e coordenado pelas equipes gestoras da escola, segundo Artigo 4º, IV (estabelece atribuições específicas dos Diretores) da Lei Complementar 1164, de 04 de janeiro de 2012:

IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo e empreendedorismo juvenis, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes (SÃO PAULO, 2011).

Como afirma-se no Caderno Diretrizes do Programa Ensino Integral,

O trabalho com o Protagonismo Juvenil favorece a formação de jovens autônomos, solidários e competentes, o que caracteriza o perfil do adolescente e do jovem idealizados pelo Programa. Para que se garanta o princípio do Protagonismo Juvenil na escola, é necessário que a equipe escolar assegure – por meio de práticas eficazes de ensino e de processos mensuráveis de aprendizagem, pautados pela excelência acadêmica – a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências para o século XXI (SÃO PAULO, 2014a, p. 22).

O fato de estes valores (jovens autônomos, solidários e competentes) serem justificados devido à necessidade contemporânea de se conduzir o processo educativo, também imbuído de componentes socio-emocionais, demonstra o alinhamento às correntes de pensamento como as que observamos no Relatório Delors (2012). Como consta neste Relatório,

Os sistemas de ensino formais são muitas vezes acusados- e com razão- de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem considerar a diversidade dos talentos individuais. Tendem, por exemplo, a privilegiar cada vez mais o ensino do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar-se, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual e a habilidade manual. Em virtude de suas aptidões e seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças obtêm as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem até chegar a uma situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações (DELORS et al., 2012, p. 45).

O gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual e a habilidade manual possuem, portanto, centralidade na ação protagonista. Como ainda afirma o Relatório Delors, “o princípio geral da ação que deve presidir essa perspectiva do desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o estímulo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor”[...] (DELORS et al., 2012, p.68).

O estudo de Souza (2008) identifica, com propriedade, o discurso que informa o protagonismo juvenil na autorreprodução de uma sociedade centrada na individualidade extremada, em que a criação de consensos como a participação juvenil dificulta a formulação de um contradiscurso que faça frente à instrumentalização do saber-fazer. Para a autora, tal construção narrativa é possível porque

O controle atual não é mais um poder que se impõe ou se introjeta, que limita e cerceia, pois parece ter quebrado, não só as fronteiras das instituições e do espaço-tempo, mas também qualquer anteparo individual. O indivíduo não internaliza comportamentos prescritos externamente, não assume papéis previamente determinados, mas desenvolve uma atividade que, ela própria, funciona como mecanismo de poder [...] poder-se-ia dizer que o poder atual se exerce horizontalmente, encarnado que está na própria atividade de cada um dos indivíduos/atores sociais ativos. Invocar o protagonismo juvenil equivale, portanto, a motivar o jovem a comportar-se como o “principal ator” social, em outras palavras, como principal agente do poder que o controla. Também equivale a dizer que o jovem protagonista é o principal responsável pela sua integração à sociedade, e que todos podem e devem ser protagonistas (SOUZA, 2008, p. 166).

Nota-se, portanto, que há uma confluência de ideias entre os interesses do mundo corporativo e o Programa Ensino Integral, ao promover o protagonismo juvenil.

Costa (2000) demarca a concepção do protagonismo juvenil como intrinsicamente submetido às regras do convívio democrático, procurando demonstrar a força transformadora da atitude juvenil em praticar a resolução de problemas (sociais) reais, e cita o artigo 205 da Constituição Federal e a LDB 9394/96 (Artigos 1º e

2º) como marcos democráticos a reger a necessidade da inserção da juventude nas lutas pela consolidação de um Estado garantidor de direitos para todos. Toma como referência de verossimilhança o artigo 2º da CF, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, para desenvolver uma concepção pragmática de protagonismo, em que desqualifica o itinerário de formação histórico político de adolescentes e jovens para lançá-los a um prematuro “saber-fazer”. Assim,

A proposta de protagonismo juvenil com que trabalhamos neste livro tenta dar conta dos desafios dessa nova etapa. Ela pressupõe um novo modelo de relacionamento do mundo adulto com as novas gerações. Esse relacionamento baseia-se na não-imposição *a priori* aos jovens de um ideário em função do qual devam atuar no contexto social. Ao contrário, a partir das regras básicas do convívio democrático, o jovem vai atuar, para, em algum momento de seu futuro, posicionar-se politicamente de forma mais amadurecida e lúcida, com base não só em ideias, mas principalmente em suas experiências concretas (práticas e vivências) (COSTA, 2000, p. 165).

Utilizando-se como uma espécie de cenário a vigência institucional do Estado democrático de direito no país, o autor promove uma pirotecnia teórica para fortalecer a ideia de higienização moral e cívica em que a atuação do sujeito histórico é adiada para um futuro incerto em que o jovem se encontre supostamente amadurecido. Defende a equidade e a transformação social para a conquista de direitos universais, mas alija a juventude da reflexão e luta a que necessariamente se encontraria inserida nas interações sociais desiguais. Esgarça a contradição, optando pela visão de um Estado liberal, regido pelas oportunidades e empreendedorismo, em que o jovem deve protagonizar ações de um neovoluntariado social. Afirma que

O voluntariado social, o associativismo juvenil desvinculado de aparatos políticos, sindicais e religiosos, a imprensa juvenil, os centros de convivência, as iniciativas esportivas e culturais auto e co-geridas, junto com educadores e animadores adultos, são formas de ação capazes de propiciar aos jovens as condições para decidir e agir de forma autônoma, madura e responsável em face da complexa realidade político-social do nosso tempo (COSTA, 2000, p. 165).

A participação de fundações empresariais na difusão de pensamento corporativo se fazia presente no PEI, na medida em que, apesar de supostamente basear seu discurso na Constituição e LDB, tem no pensamento corporativo importante referência. Com o olhar voltado à praticidade do ato de conhecer, Costa (2001) define o protagonismo juvenil enquanto modalidade de ação educativa, necessitando da criação de espaços e condições para que o jovem se envolva em atividades direcionadas à

solução de problemas reais, com vistas a sua inserção ao mercado de trabalho.

Souza (2008) vê nesta formulação do enunciado de protagonismo juvenil um suporte às noções de ator social, sociedade civil e cenário público, de modo que,

Da metáfora teatral, surge o jovem protagonista, ou seja, o “ator principal” que tem uma “atuação prática” na “solução” de problemas sociais. O indivíduo não mais desempenha um papel social determinado, mas tem uma margem de atividade e iniciativa próprias no interior de uma sociedade em que não há mais garantias de direitos sociais como o trabalho, saúde, educação, segurança. Ou seja, nessa sociedade sem garantias, compete ao indivíduo atuar (trabalhar, negociar, defender, realizar, fazer) para obter acesso a serviços que atendam às suas necessidades de sobrevivência ou de inclusão. O discurso enfatiza a “autonomia” desse indivíduo, que atua longe das ideologias que lhe cerceariam a liberdade de pensamento e de ação. A noção de autonomia, que ocupou posição central nos movimentos sociais das décadas de 70 e 80, sofreu um deslizamento de sentido e hoje em dia supõe o isolamento do indivíduo (SOUZA, 2008, p. 128).

A intenção de não questionar as relações de desigualdade intensificadas pelo modo de produção capitalista globalizado é clara, embora transmutada do ponto de vista narrativo em uma educação para valores. Deste modo, o jovem protagonista, no modelo PEI, é compreendido como

Fonte de iniciativa: porque é estimulado a atuar de maneira autônoma e consequente, não sendo mero espectador; Fonte de liberdade: porque tem oportunidades de avaliar, decidir e escolher; Fonte de compromisso: porque aprende a ser e é responsável por suas decisões, constituindo-se protagonista de suas próprias ações; para tanto, a escola deve assegurar: formação acadêmica de excelência: por meio de práticas eficazes de ensino e de processos de aprendizagem mensuráveis. Formação para a vida: por meio de uma sólida base de valores e princípios. Formação de competências para o século XXI: por meio de processos formativos e informativos e possibilidades de atuação no mundo produtivo (SÃO PAULO, 2014, p. 15).

Marcuse (2015) destaca o processo de naturalização da opressão realizada pelas sociedades de controle, argumentando que

Se indivíduos estão satisfeitos a ponto de se sentirem felizes com os bens e serviços entregues a eles pela administração, por que eles devem insistir em instituições diferentes para uma produção diferente de bens e serviços diferentes? E se os indivíduos são pré-condicionados de tal modo que os bens que os satisfazem incluem pensamentos, sentimentos, aspirações, por que eles deveriam desejar pensar, sentir e imaginar por eles mesmos? (MARCUSE, 2015, p. 79).

O contexto histórico em que se dá a proposta do PEI traz muito arraigado em setores do tecido social a ideia de liberdade, autonomia, eficiência e eficácia, enfim, os processos meritocráticos de forma geral. Um conjunto de variáveis características de um Estado neoliberal que vão formatando o homem unidimensional, no sentido de estar enredado pela lógica da produtividade.

A afirmação/repetição de um aluno autônomo, solidário e competente assenta-se objetivamente num modelo de sociedade. Neste modelo, segundo Souza (2008),

De fato, as “novas formas” de participação, supostamente despidas de ideologias, motivo pelo qual garantiriam a “autonomia” do indivíduo, opõem-se às “tradicionais” ou “clássicas” e vêm ocupando seu lugar. Em geral, são representadas como formas de participação, intervenção, atuação e não de ação política (SOUZA, 2008, p. 123).

Neste sentido, o argumento apresentado por Costa (2000), muito conveniente à nomenclatura empresarial, é a de que existem três caminhos para a autorrealização e a plenitude humana, numa relação de reciprocidade entre os elementos: vida afetiva (amor), vida produtiva (trabalho) e vida cívica (cidadania). Para este autor,

Nestes tempos marcados pelos ventos do relativismo ético, característico da cultura pós-moderna, o protagonismo juvenil emerge como extraordinária oportunidade pedagógica no campo da educação para valores, uma vez que possibilita aos jovens identificar, incorporar e vivenciar valores positivos (COSTA, 2000, p. 249).

O autor, ao emitir juízos de valor sobre condições estruturais a que o jovem contemporâneo está sujeito, indicou os caminhos para que ele não “se perca” no percurso. Trata-se da defesa da linearidade utilitária do caminhar, em nome da inserção eficaz no mundo do trabalho. Souza (2008) destaca a atividade (o *fazer*) do indivíduo em relação com outros indivíduos, visando a objetivos particulares, o que o torna um ator social, a concepção central do livro de Costa (2000).

Na escola, o protagonismo se refletiu em alunos que procuram otimizar seus portfólios de habilidades e competências objetivando a excelência acadêmica. Aluno e instituição escolar buscam atingir metas estabelecidas a partir de resultados de avaliação interna e externa, a cada ano, e a atuação protagonista prospecta e age como facilitadora do processo de aprendizagem. Para Costa (2000),

O protagonismo juvenil é uma prática que, com a consolidação da democracia participativa e de uma visão mais empreendedora da vida e das relações sociais, tenderá a expandir-se muito no Brasil e em toda a América Latina (COSTA, 2000, p. 252).

A lógica neoliberal, ao tornar-se hegemônica na América Latina e Brasil, inscreve o protagonismo juvenil no contextoda aprendizagem como treinamento, técnica social ou método de direcionamento do comportamento dos indivíduos (SOUZA,

2008).Costa produz, dessa forma, aos olhos da sociedade civil, uma narrativa de consenso.

Para Lima (2011),

Dito de outro modo, conceitos como “autonomia”, “projeto educativo”, “comunidade escolar”, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimular os conflitos, de acentuar a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefatos, e não como processos e construções coletivas(LIMA, 2011, p. 148).

O chamado à participação juvenil é, deste ponto de vista, como todos os outros processos internos do modelo PEI, monitorado e controlado dentro dos limites da corresponsabilidade e da replicabilidade, as quais são bem-vindasà medida em que contribuam para a produção de resultados.

4.2 Gestão por desempenho: a escola do mundo corporativo

Os princípios e premissas do PEI foram implantados sob uma lógica gerencial, ancorado na busca de desempenho e resultados.

Desde 2004, o Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE) promove estratégias gerenciais, apropriando-se da denominada Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), para adequar as unidades de ensino, o que passaram a nomear de Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), com vistas a reformar os protocolos de planejamento/gestão das escolas, pois,

Nela, a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos no projeto escolar (ICE, 2005, p. 6).

A primeira experiência se deu no Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco, em Recife, como parte do programa PROCENTRO– Programa de Implementação dos Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, órgão da Secretaria de Educação (de Pernambuco) criado em 2003, denominado Programa de Educação Integral.

A referência foi a publicação “Modelo operacional- Modelo de Gestão Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), Uma nova escola para a juventude brasileira” (ICE, 2005), que deixa explícito já na introdução a que tipo de gestão está-se

referindo:

A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta nuances de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (ICE, 2005, p. 3).

A ideia-força foi tomar o ambiente escolar como novo campo de experimentação empresarial, transpondo vocabulário e práticas do mundo corporativo à gestão das unidades de ensino. Tal investida deveu-se ao fato de que os sistemas públicos de ensino representavam amplos setores a serem explorados pelo capital, ao se constituírem em grandes reservas de mercado, sobretudo para empresas do segmento educacional (Frigotto, 2010). Toda a nomenclatura do método TESE foi ancorada em linguagem empresarial, podendo-se observar substantivos e adjetivos diretamente relacionados à empresa como função da escola, quando se afirma por exemplo que

A educação de qualidade deve ser o negócio da escola - o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm (ICE, 2005, p. 8).

Nesta versão do fazer educativo, o projeto político pedagógico inexistia como possibilidade de participação real na tomada de decisões. Os conceitos do mundo econômico corporativo remetiam muito mais à gestão fabril e mercado financeiro contemporâneos, sendo incorporados à gestão do modelo PEI. A publicação “Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares” descreve que

O Modelo de Gestão de Pessoas pode contemplar todas as atividades que organizam a entrada, o desenvolvimento e a saída dos profissionais na organização. Segundo Fischer (2010, p. 17), esse modelo compõe-se de **processos**, que “são os elementos mais visíveis do modelo” e “são instrumentalizados por uma ou mais ferramentas de gestão”. Na perspectiva estratégica, os processos são estruturados para potencializar o cumprimento dos objetivos das organizações e, quando articulados por competências, pautam-se na mesma referência de comportamento esperado: os profissionais são selecionados, formados, avaliados, promovidos e desligados, tendo como referência o Mapa de Competências da organização (SÃO PAULO, 2014c, p. 10).

Para Laval (2004), o objetivo político desta vertente de pensamento foi, com efeito, fazer da escola uma máquina eficaz a serviço da competitividade econômica, pois

Compreende-se bem a lógica: se a escola é uma empresa produtora de um serviço, se ela depende de uma eficácia mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, é preciso instalar no comando da organização aprendiz um verdadeiro organizador que seja capaz de dirigir uma equipe e que possa ser tido como responsável pela produção de “valor agregado” de sua “empresa” (LAVAL, 2004, p. 258).

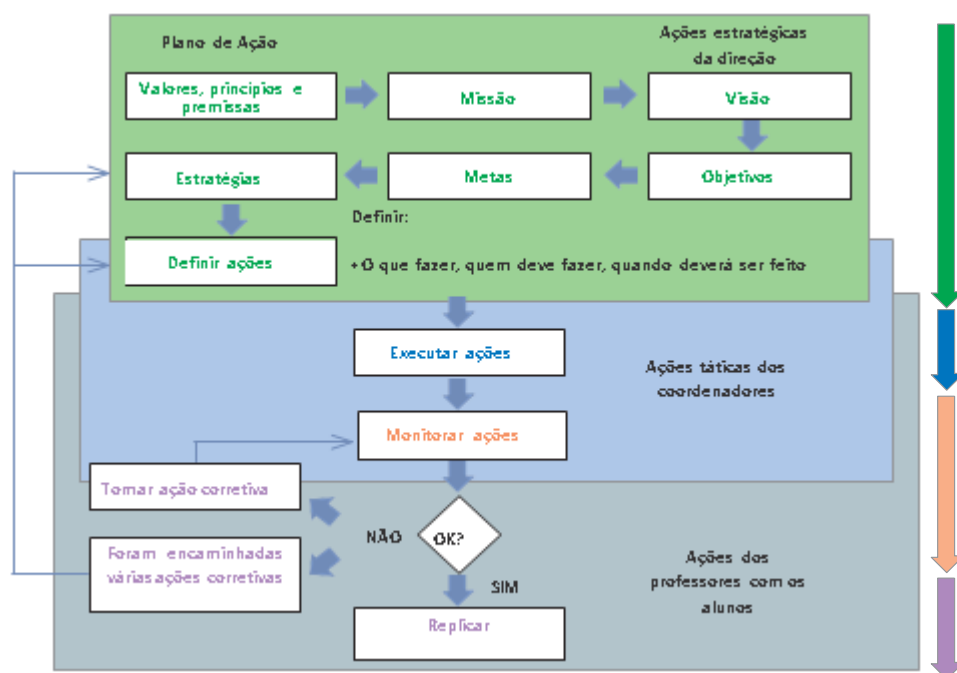
O discurso encampado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) ensaiou a inserção de núcleos discursivos coerentes com o PEI. Para o ICE, a gestão escolar deveria ser modernizada e, para que isso se materializasse, apropriaram-se de um método de planejamento/gestão oriundo também do mundo corporativo denominado ciclo PDCA(Plan/Do/Check/Act), métodos de gestão que visavam controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização, a partir de quatro etapas, a saber:

Plan (Planejar) – estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas ou os resultados propostos; Do (Executar) – pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço; Check (Verificar, Avaliar) – acompanhar e avaliar processos e resultados, confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios; Act (Agir) – agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente (ICE, 2005, p. 11).

O método PDCA foi criado nos EUA na década de cinquenta, mas posteriormente incorporados por grandes companhias e utilizado no sistema capitalista contemporâneo, inclusive no método de produção da Toyota. O discurso do gerencialismo pós-moderno impregnado neste espírito do toyotismo busca tratar os operários ou empregados como colaboradores que executam um trabalho em equipe. O local de trabalho tornou-se um local de aprendizagem contínua que requer da equipe ou time inteligência instrumental e atitude pró-ativa na resolução de problemas (ALVES, 2011).

No modelo PEI, o método PDCA foi utilizado como ferramenta para a execução de planos de ação que monitoram e controlam tomadas de decisão de curto, médio e longo prazo. A ideia central foi manter a retomada e revisão de cronogramas, propondo ações corretivas ao longo dos processos de gestão. A Figura 3 abaixo mostra as articulações entre as etapas no método.

Figura 3. Articulação entre as fases do PDCA na implantação do Programa Ensino Integral



Fonte: Caderno “Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, 2014 b/ Articulação das fases do PDCA.

As setas mostram, no sentido vertical de cima para baixo, como se articulavam as fases P (Plan-planejar), D (Do- executar), C (Check- checar) e A (Action- agir), de acordo com os níveis de tomada de decisão sobre ações de curto, médio e longo prazo. “Ações corretivas encaminhadas no curto prazo, no nível operacional da gestão da escola nas fases do P/D/C/A, se bem-sucedidas, trazem impacto a curto prazo nos resultados” (SÃO PAULO, 2014b, p.26). O método também se aplicava à elaboração de documentos específicos do modelo PEI, norteadores das ações do cotidiano escolar, como os planos de ação. Tais documentos se constituíam de

Ações pontuais, de correção de pequenos desvios, realizadas pelos educadores cotidianamente, tanto docentes, gestores, como os demais profissionais da escola. Agora, se mesmo assim o problema persistir, será necessário revisar a formulação das ações em seu nível tático (quadrado cinza), observar se o processo de implementação está desenhado corretamente na área do P/D/C/A, reformulá-la e implementá-la. Ações desse tipo oferecem impacto no médio e longo prazo, geralmente. Ações corretivas adotadas em P (indicadas na área verde) trazem impacto para os resultados a longo prazo, pois será necessário avaliar as estratégias e ações adotadas nessa fase para replanejá-las adequadamente, considerando o resultado que se espera alcançar (SÃO PAULO, 2014b, p. 26).

Para o ICE, as prioridades definidas para a escola (no caso do PEI, pelos órgãos centrais) deveriam ser atendidas, com a incorporação do modelo gerencial.

Sempre remetendo à pergunta: qual é o negócio da escola? (ICE,2005), propunha-se que esta, no ensino integral, trabalhasse e desenvolvesse conceitos como os de: sobrevivência, produtividade, liquidez, imagem, sustentabilidade e responsabilidade social, culminando no desenvolvimento de planos de ação (contendo valores, visão de futuro e missão da instituição, entre outros), tomados de premissas essenciais ao modelo integral como protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade.

No Caderno “Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014b), temos a descrição que corrobora os ideais estabelecidos em relação a como deveriam ser os processos de gestão:

O modelo de gestão, por meio de ferramentas específicas, orienta e organiza, de modo efetivo, a implementação das atividades curriculares e das metodologias necessárias para que o Programa atinja seus objetivos e metas, ou seja, para que as escolas possam cumprir sua função social de garantir o desenvolvimento pleno dos alunos, em termos das competências, das habilidades e dos valores necessários ao convívio social, ao exercício pleno da cidadania e à inserção no mundo produtivo. Esses instrumentos e práticas de gestão são estruturados a partir do método PDCA (Plan, Do, Check e Act) com o objetivo de tornar a tarefa da escola mais efetiva (SÃO PAULO, 2014b, p.5).

O objetivo foi instrumentalizar as unidades escolares participantes do PEI para que pudessem otimizar resultados, inserindo no cotidiano escolar rotinas dirigidas e busca de resultados. Dotados da narrativa da flexibilização das relações de trabalho, os responsáveis pelo PEI no Estado de São Paulo contemporizavam sobre o fio condutor discursivo para emplacar na sociedade civil as benesses das ações, pois,

Em relação aos valores do Programa, a SEE-SP aponta a oferta de um ensino público de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e à cidadania; e, finalmente, a escola como centro irradiador da inovação. Dessa maneira, a identidade da escola é construída a partir da missão, da visão de futuro e dos valores do programa. A esses elementos, articulam-se os princípios do Modelo Pedagógico e as premissas do Modelo de Gestão, que constituem a base para que a escola se identifique como unidade do sistema educacional paulista, reconhecidos seus atributos, seus valores educacionais e suas características. A identidade da escola assim constituída contribui para orientar suas práticas pedagógicas e de gestão, conferindo coerência às ações e impulsionando o trabalho coletivo, respeitando o contexto de cada escola (SÃO PAULO, 2014b, p. 9).

No Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, educadores e educandos foram introduzidos a um léxico específico, a um “quase-dialeto”, em que necessariamente se deveria aprender a “falar” e “atuar” segundo suas “normas

linguísticas”, o que originavam círculos/vícios de responsabilização: os esforços de todos deveriam objetivar a formação do aluno autônomo, solidário e competente. Ou seja, o discurso externo (mundo corporativo que visa lucro) se internalizava como concretude a-histórica a partir do modelo de escola concebido para uma sociedade neoliberal. O leque semântico fechava-se, diríamos assim, refletido e externado por premissas pré-estabelecidas que regulavam instrumentos e práticas de gestão, estabelecendo pontes, segundo o modelo, entre os princípios pedagógicos e os instrumentos e práticas de gestão, conforme apresentados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. As premissas do programa ensino integral

Protagonismo	Quando a referência é o aluno, essa premissa traduz-se no Protagonismo Juvenil, segundo o qual o adolescente e o jovem são vistos como sujeitos de todas as ações da escola e <i>construtores dos seus Projetos de Vida</i> . No que se refere à equipe escolar, há o Protagonismo Sênior, que se manifesta na atuação dos profissionais da escola (SÃO PAULO, 2014b, p.10).
Formação Continuada	[...]entendida como processo permanente de <i>aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento</i> na carreira e com o papel de educador. Segundo essa premissa, a formação do educador é abordada sob duas perspectivas: a primeira busca o <i>aperfeiçoamento da formação do educador nas bases, nos conceitos e nas práticas do Programa Ensino Integral</i> ; a segunda dedica-se à formação do educador no âmbito do Currículo. Portanto, trata-se de fortalecer a formação docente no que se refere aos conteúdos do Currículo (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) trabalhados na sua prática profissional. Por meio das ações previstas nessa premissa, o Modelo de Gestão estabelece conexão com a Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, em que, entre outras ações, os educadores elaboram o seu itinerário formativo, que se expressa no Plano Individual de Aprimoramento e Formação – PIAF (SÃO PAULO, 2014b, p.10).
Corresponsabilidade	A Corresponsabilidade é a terceira premissa do Programa e opera no sentido de <i>garantir que todos os envolvidos no cotidiano escolar se responsabilizem pela aprendizagem dos alunos</i> . O <i>envolvimento e o comprometimento</i> de todos os agentes para a melhoria dos resultados são mais

	alguns fatores do <i>sucesso escolar</i> (SÃO PAULO, 2014b, p.11).
Excelência em Gestão	[...]gestão das escolas do Programa Ensino Integral voltada para o alcance efetivo dos <i>objetivos, metas e resultados</i> previstos no Plano de Ação da SEE-SP e no próprio Plano de Ação da escola. Entende-se que a utilização competente <i>dos instrumentos e das ferramentas de gestão</i> proporciona às equipes escolares e aos estudantes as condições adequadas para alcançar os resultados almejados em seu Plano (SÃO PAULO, 2014b, p.11).
Replicabilidade	[...]a quinta premissa do Programa, a qual visa à transferência das metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre as demais escolas da Rede pública. Dessa maneira, essa premissa proporciona <i>trocadas de experiências</i> que permitem às equipes escolares aprender umas com as outras, aprimorando a sua prática pedagógica a serviço de uma educação de qualidade. Enfim, essa premissa revela o <i>compromisso da equipe escolar, dos estudantes e das famílias para com o aperfeiçoamento da educação pública</i> (SÃO PAULO, 2014b, p.11).

Fonte: SÃO PAULO-ESTADO. Caderno Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. São Paulo: SE, 2014b. *Organizado pelo autor. (*Grifos nossos*).

Da proposta apresentada pelo ICE (2005), o PEI incorporou o protagonismo (que se traduzia em protagonismo juvenil), a formação continuada, corresponsabilidade e replicabilidade como premissas, acrescentando a excelência em gestão.

O viés da criação de vínculos de interesse, compromisso e corresponsabilidade foi bastante explorado nesta abordagem gerencial. Inspirados nos manejos fabris da era toyotista de produção flexível, essa abordagem referia-se a instrumentos e ferramentas que permitiram a expansão consciente do modelo, tomando os profissionais e educandos como replicadores voluntários da experiência vivida.

O autorreferenciamento mais uma vez se fazia presente, indicando que também aos profissionais da educação o aprendizado/formação ao longo da vida/carreira era sinal de sobrevivência no sistema, sobretudo a formação interna direcionada à introjeção dos princípios e premissas do programa, para que pudessem transitar com desenvoltura sob a pedagogia da presença. Líderes e liderados sentiam-se participantes do “time” e ajustavam-se às melhores condutas que produzissem resultados de excelência, inclusive porque tais resultados avaliatórios periódicos era um

dos fatores que os manteriam vinculados ao modelo. O alinhamento horizontal e vertical exaltava a participação pró-ativa dos profissionais (protagonismo sênior) e dos educandos (protagonismo juvenil) num sistema de negociação ganha-ganha, em que todos poderiam obter resultados satisfatórios. Para Laval (2004),

A concepção de eficácia que se impôs progressivamente na educação, como foi visto para o caso americano, considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reprodutíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma “formação”, de uma “profissionalização”, de uma “avaliação” e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação de resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável da burocratização da pedagogia (LAVAL, 2004, p. 207).

Pudemos identificar no PEI mecanismos de subjetivação, tais como, corresponsabilidade, replicabilidade, comprometimento, que, entre outros, ensejavam um arcabouço moral voltado a valores relacionados ao pensamento corporativo.

Deleuze (2013) argumenta que estaríamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento (sociedades disciplinares), mas por controle contínuo e comunicação instantânea. Afirma este autor que

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional- um outro meio fechado-, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação. Num regime de controle nunca se termina nada (DELEUZE, 2013, p. 220).

As estratégias de gestão instituídas pelo PEI de fato rearranjam tempos e espaços escolares para dar centralidade ao controle e monitoramento das ações desenvolvidas, deslocando o processo de aquisição crítica do conhecimento, como legado humano, para um plano secundário. Cria-se um amálgama de princípios e premissas cuja função principal é estimular a ideia-valor mérito. Para Deleuze,

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência, mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inextinguível como a emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. O princípio modulador do “salário por mérito” tenta a própria educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa (DELEUZE, 2013, p. 225).

Desse modo, ao retornar a Netto (1999), que considera “projetos societários como aqueles que apresentam uma imagem a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-los” (NETTO,1999, p.2), vinculados às estruturas de poder públicas (Estado) e privadas (sociedade civil), observamos uma série de elementos, neste caso, específicos do campo educacional, que de fato davam contornos definíveis a uma concepção de método de aprendizado, escola e, conseqüentemente, de modelo de sociedade. MARCUSE (2015) afirma que, em relação ao universo estabelecido de discurso e comportamento, a não-contradição e a não-transcendência são o denominador comum. Diríamos que, no caso de nosso objeto de estudo, tratava-se da meritocracia como característica de um homem unidimensional.

Nesta lógica, o PEI estimulava o formato das atividades práticas que estariam submetidos todos (alunos e profissionais) no interior da unidade escolar, e mesmo fora dela nos órgãos regionais como as Diretorias de Ensino, priorizando as interconexões entre alinhamento hierárquico, atitudes e valores, práticas de registro e gestão e responsabilização pelos resultados atingidos, pois

Uma vez que a identidade da escola é construída coletivamente, o planejamento das atividades envolve todos os responsáveis pela implementação das ações previstas no Plano de Ação da escola. Essa elaboração é a fase do planejamento (o “P” do PDCA), momento em que haverá uma reflexão coletiva da comunidade e da equipe escolar acerca de seus desafios e dos resultados esperados. Esse processo torna possível para a equipe propor e priorizar adequadamente as ações e atividades a ser desenvolvidas, para que se obtenham os resultados esperados, uma vez que esse planejamento alinha o entendimento e a prática de todos os envolvidos em torno dos objetivos comuns expressos no Plano de Ação da escola (SÃO PAULO, 2014b, p. 10).

A ideia foi garantir coesão no planejamento voltado para ações práticas, similar às concepções do protagonismo juvenil, para que houvesse aderência de todo o “time”, independentemente de condições de trabalho, formação ou órgão a que pertençam os profissionais envolvidos, numa celebração do agir.

Desta forma, foram definidos os instrumentos de gestão responsáveis por nortear e materializar no cotidiano escolar a cultura organizacional que, na concepção do PEI, viria a produzir resultados. Assim,

Com o objetivo de organizar a atuação da escola para que ela seja a mais eficaz possível, garantindo, assim, a efetividade de suas ações para assegurar a aprendizagem dos alunos, o modelo de gestão adota instrumentos e práticas de gestão especialmente desenhados para esse fim. A gestão voltada a resultados, adotada no Programa Ensino Integral, contribui para que todos na

escola assumam o compromisso e a responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos, o que oferece uma estrutura de trabalho em que as metas e os resultados definidos no plano de ação da escola possam ser alcançados ao longo do desenvolvimento dessas ações (SÃO PAULO, 2014b, p.13).

O Quadro 3, a seguir, apresenta estes instrumentos e práticas, criados, segundo a SEE- SP, com base no método PDCA, para conferir coerência e eficácia às ações e atividades pedagógicas. Tais instrumentos e práticas de gestão organizavam as ações da escola para que estas estivessem em consonância com o proposto no currículo oficial do Estado de São Paulo, com as metodologias específicas do Programa e de modo intencionalmente integrado; para que acontecessem na sequência adequada e nos tempos corretos e se dessem em espaços e instalações apropriados; ocorressem por meio de educadores preparados; obtivessem, ao final do processo, o resultado esperado e fossem passíveis de replicação a fim de assegurar sua sustentabilidade; para que proporcionassem aos estudantes consciência das fases de seu processo de escolarização e para que seus pais ou responsáveis participassem, conhecessem e opinassem sobre as dificuldades e os avanços dos alunos (SÃO PAULO, 2014b).

Quadro 3. Instrumentos e práticas de gestão no cotidiano das escolas do programa ensino integral

Alinhamento vertical e horizontal**	- Os alinhamentos são definidos a partir das funções, atribuições e <i>responsabilidades</i> dos educadores no componente curricular, na área de concentração e na escola. Esses alinhamentos, ou consensos intermediários, favorecem a <i>organização</i> da escola e da equipe por meio do desenvolvimento do <i>clima escolar adequado</i> para que as <i>entregas</i> ocorram dentro do planejado e para que se obtenham os <i>resultados</i> esperados. Segundo esses alinhamentos, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, em uma atribuição (ação que gera uma entrega) devem executá-la segundo o mesmo enfoque, definido pelos princípios, valores e premissas do Programa. No que se refere ao alinhamento vertical, a definição das atribuições considera que as ações são diferentes quando executadas por funções diferentes, e complementares e convergentes quanto aos objetivos (SÃO PAULO, 2014b, p.14). - Nas escolas do Programa Ensino Integral, todos os profissionais têm como atribuições o estímulo às ações de Protagonismo Juvenil e o exercício da Pedagogia da Presença e das bases do Programa (premissas, princípios e valores) (SÃO PAULO, 2014b, p.16).
Plano de Ação	- O Plano de Ação é o documento norteador das ações da gestão escolar. Ele é elaborado coletivamente pela comunidade escolar e coordenado

	pelo Diretor com base na <i>missão, na visão de futuro, nos valores, nos princípios e nas premissas do Programa</i>, bem como no Plano de Ação do Programa Ensino Integral. A partir do Plano, são definidos, para o ano letivo vigente, os <i>objetivos, as prioridades, as metas e os resultados esperados, os indicadores de resultado e de processo, a periodicidade ou data da apuração dos indicadores, as estratégias</i> a serem empregadas e as ações recomendadas (SÃO PAULO, 2014b, p.18).
Sistema do Plano de ação do Ensino Integral (PAEI)	- Objetiva oferecer um instrumento que contribui para o aprimoramento da gestão pedagógica e disseminar uma <i>nova cultura da gestão escolar</i> orientada aos <i>resultados de aprendizagem</i> dos estudantes de modo integrado, no âmbito do Programa Ensino Integral. O sistema PAEI é disponibilizado para todas as escolas em plataforma on-line, no ambiente de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE), e permite o acompanhamento das ações, identifica responsáveis, amplia a visão das responsabilidades compartilhadas para o gestor e oferece transparência para toda a comunidade. O Diretor é o responsável pela gestão do Plano de Ação da escola nessa plataforma, informando as ações em curso, bem como seu acompanhamento na metodologia do PDCA, detalhando as estratégias específicas adotadas pela escola, as ações planejadas, os responsáveis, os prazos previstos para início e término das ações, <i>os indicadores de processos e de resultado, as metas</i> estimadas pela escola e as entregas de cada uma das ações propostas.
Programa de Ação	- O Programa de Ação caracteriza-se como um <i>registro parametrizado e comparável</i> ao longo do tempo, exercendo a função de <i>mensuração</i> da evolução profissional, em que se reconhecem e acompanham seu desenvolvimento em relação ao planejamento e sua contribuição para o alcance das <i>metas</i> definidas pela escola. Nesse sentido, é um instrumento de autogestão do profissional, mas também um instrumento de acompanhamento de sua atuação, o qual oferece o apoio necessário para aperfeiçoar sua prática, tal qual proposto nas premissas da Excelência em Gestão e da Formação Continuada. Nesse momento, a gestão escolar oferece à gestão de desempenho parte das <i>evidências</i> necessárias para a avaliação da atuação profissional, assim como os apoios formativos necessários para que o profissional se aperfeiçoe ao longo de seu itinerário formativo (SÃO PAULO, 2014b, p.29).
Guias de aprendizagem	O Programa Ensino Integral introduz o Guia de Aprendizagem para suas escolas, que não substitui os Planos de Ensino dos professores, mas constitui um desdobramento desses planos, uma vez que apresenta as especificidades dos trabalhos que serão desenvolvidos bimestralmente, em cada componente curricular, a partir das demandas de aprendizagem

	de cada turma. Além dos Guias de Aprendizagem, os professores elaboram o Plano de Aula da respectiva disciplina, a fim de fazer a <i>gestão do conteúdo</i> previsto no Guia e sua efetiva realização (SÃO PAULO, 2014b, p.29).
Agenda Bimestral	A Agenda Bimestral indica “quando” as ações serão executadas. Ela é um instrumento de gestão escolar elaborado e proposto pela Equipe Central do Programa, que define as ações, práticas e vivências pedagógicas da Parte Diversificada do Currículo e das demais ações da escola (SÃO PAULO, 2014b, p.31).
Agenda da Escola	[...]A Agenda da Escola apresenta a organização proposta pela escola para oferecer o currículo integrado, sob responsabilidade do Diretor, e para oferecer <i>evidências do cumprimento das ações</i> previstas no Plano de Ação da escola e nos respectivos Programas de Ação (SÃO PAULO, 2014b, p.31).
Procedimento Passo A Passo (PPP)	Os PPP estabelecem os <i>parâmetros para monitoramento das ações</i> contidas no Plano de Ação da escola, colaborando para a organização de sua implementação. Eles definem, conceitualmente, “o que é” aquela ação a partir dos valores, princípios e premissas do Programa, seus principais objetivos e responsáveis, bem como as principais atividades e subatividades a ser desenvolvidas. O PPP é estruturado em dez passos baseados na metodologia do PDCA (SÃO PAULO, 2014b, p.32).
Indicadores, Metas e Resultados	-[...]A análise dos indicadores de processo mostra o <i>cenário</i>, ou seja, a realidade da escola, segundo as evidências registradas e transformadas em informações, contribuindo para o entendimento dos “porquês” de um dado resultado e, a partir desse entendimento, para a orientação das ações necessárias para que a escola alcance os resultados almejados (SÃO PAULO, 2014b, p.33). - Por outro lado, <i>eleger metas, resultados esperados e indicadores de processo e de resultados</i> do Plano de Ação da escola orienta a elaboração dos demais instrumentos de gestão adotados no Programa Ensino Integral. Isso ocorre na medida em que, pela metodologia adotada, todos os instrumentos de gestão têm como foco central as metas e os indicadores do Plano de Ação da escola, marco central a partir do qual se definem tanto seus instrumentos de planejamento quanto a contribuição de cada profissional para o alcance das metas e dos resultados almejados. Considerando a complexidade desse processo, é importante a promoção constante de espaços coletivos de reflexão sobre os resultados obtidos pela escola naquele período, para que sejam tomadas <i>decisões que reflitam as expectativas de todos e para que se definam as</i>

	<i>responsabilidades</i> , respeitados os alinhamentos da equipe escolar. As reuniões de pais e responsáveis e os Conselhos de Escola, por exemplo, são momentos em que a escola deve promover e buscar esse diálogo (SÃO PAULO, 2014b, p.34).
--	--

Fonte: SÃO PAULO-ESTADO. *Caderno Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral*. São Paulo: SE, 2014b. *Organizado pelo autor. (Grifos nossos). ** Prática de gestão (SÃO PAULO, 2014b, p.14)

Conforme podemos observar no Quadro 3, o padrão discursivo dos instrumentos e práticas de gestão proposto reproduzia a nomenclatura do mundo corporativo: “entregas”, “missão, na visão de futuro, nos valores, nos princípios e nas premissas”, “os objetivos, as prioridades, as metas e os resultados esperados, os indicadores de resultado e de processo”, “a periodicidade ou data da apuração dos indicadores, as estratégias”, “registro parametrizado e comparável”, “mensuração”, “evidências necessárias para a avaliação da atuação profissional”, “parâmetros para monitoramento das ações”, “análise dos indicadores de processo mostra o cenário”, “eleger metas, resultados esperados e indicadores de processo e de resultados”, “decisões que reflitam as expectativas de todos e para que se definam as responsabilidades”.

Tratava-se, portanto, de um processo intencional, que visava à naturalização dos termos e introdução no ambiente escolar destes pressupostos, norteados pela lógica da produtividade. No contexto de um projeto unidimensional, era necessário exercer seletividade sobre os atributos a serem propalados como de natureza educacional, objetivando instaurar a hegemonia de um discurso coeso.

Tratava-se basicamente de um discurso de repetição que precisava se provar, segundo termo desta matriz de pensamento, eficiente. Para Marcuse (2015),

[...] o universo estabelecido do discurso carrega por toda a parte as marcas dos modos específicos de dominação, organização e manipulação aos quais os membros de uma sociedade estão submetidos. As pessoas dependem, para sua sobrevivência, de chefes e políticos e empregos e vizinhos que as façam falar e se expressar como eles; elas são compelidas, por necessidade social, a identificar a “coisa” (incluindo sua própria pessoa, mente, sentimento) com sua função. Como sabemos? Porque assistimos televisão, ouvimos rádio, lemos jornais e revistas, conversamos com as pessoas. Sob estas circunstâncias, a frase falada é uma expressão do indivíduo que fala e daqueles que o fazem falar como ele o faz, e de qualquer tensão ou contradição que os possa inter-relacionar. Ao falar sua própria linguagem, as pessoas também falam a linguagem de seus senhores, benfeitores, anunciantes (MARCUSE, 2015, p.191).

Pode-se, enfim, dizer que se tratava de um discurso ensimesmado, que monitorava e controlava entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*) dos dizeres e fazeres. Todos

os processos se desejavam mensuráveis: a organização, o clima escolar, as metas, os indicadores de processo, as evidências e as responsabilidades, entre outros.

4.3 Programa Ensino Integral: organização gerencial da unidade escolar

O conjunto de normativas que confere poder de execução ao PEI, publicada a partir de 2012, ano de implantação do modelo no Estado de São Paulo, recorreu aos dispositivos legais nacionais existentes para demarcar a atuação no campo institucional, apresentando-nos a tendência de expansão do ensino integral em tempo integral, justificando que

A Carta Constitucional de 1988 explicita uma visão de Educação Integral quando afirma que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, legislação que rege todo o sistema educacional brasileiro, no artigo 34, prevê a extensão da jornada escolar: “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. O parágrafo 2º destaca: “o Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), além de corroborar a importância da educação para o desenvolvimento do país, reforça o compromisso com a aprendizagem e a possibilidade de ampliar o tempo de permanência na escola (SÃO PAULO, 2014, p. 9).

No ano 2012 e nos subsequentes, a implementação do Programa Ensino Integral já teria como perspectiva as novas legislações que complementariam o tema da educação integral e passariam a amplificar a necessidade de incorporação deste modelo em tempo integral nos Estados e Municípios. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024, refere-se à educação em tempo integral: Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Reproduzindo o Plano Nacional de Educação, na Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016, que aprovou o Plano Estadual de Educação de São Paulo e deu outras providências, se lê:

Meta 6: Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica (SÃO PAULO, 2016).

Importante salientar que tanto a instituição dos princípios e premissas do Programa Ensino Integral como a formulação de normatizações estavam previstas no Currículo do Estado de São Paulo, uma vez que

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que as partes. Maior porque o currículo se compromete a formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles (SÃO PAULO, ESTADO, 2011, p. 12).

Desta forma, a aprendizagem por competências estava não só prevista como corroborava a ideia do currículo comprometido estabelecendo vínculos diretos entre a responsabilidade das crianças e jovens com o mundo do trabalho, numa sociedade reprodutora das relações de poder.

Outro importante aspecto descrito na redação do Currículo Oficial de São Paulo revela a concepção de ensino a ser tomada como guia, que diretamente direciona o projeto educacional a partir da Teoria do Capital Humano. O eixo de compreensão, na visão da SEE-SP, é descrito no fato de que

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das **principais características da sociedade do conhecimento** e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, 2011, p. 7, grifos no original).

A aprendizagem por competências, baseada na teoria do capital humano, transforma-se em paradigma. Segundo Frigotto (2010),

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital “pinçar”, na expressão de Gianotti, de dentro delas aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo (FRIGOTTO, 2010, p. 172).

No Currículo do Estado de São Paulo (2011), desencadeou-se a concepção de educação do modelo PEI. Em linhas gerais, o ideário encontra-se assentado na ideia

de que

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Todavia, essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século XX e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, 2011, p. 8).

A Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, tornou-se o primeiro instrumento legal a reger o PEI, instituindo o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos integrantes do quadro do magistério em exercício nas escolas do modelo.

Neste contexto de regulamentação e expansão da temática ensino integral no país e no Estado de São Paulo, baseado nas competências e habilidades, é que a LC 1164/2012, Artigo 1º, apresentou a seguinte redação:

Artigo 1- fica instituído o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada. Parágrafo único - Ao integrante do Quadro do Magistério em Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2012).

A permanência do professor em uma mesma unidade escolar, sem vínculos com outra rede (pública ou privada), buscou garantir a dedicação desse profissional na efetivação dos princípios e diretrizes do PEI.

O objetivo foi garantir a estabilidade da equipe de profissionais numa mesma escola, permitindo a consolidação/coesão das práticas pedagógicas do educador e garantindo a melhoria das condições de trabalho. A dedicação exclusiva, por sua vez, inédita na rede estadual de ensino, estimularia a criação de vínculos de adesão aos princípios e premissas.

O Artigo 2º, I, definiu Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral como unidades escolares de ensino médio de turno integral, que têm como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências 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, além de caracterizar especificidades do modelo:

II - carga horária multidisciplinar - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação estabelecido; **III** - carga horária de gestão especializada - conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido; **IV** - plano de ação - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados; **V** - programa de ação - documento pedagógico a ser elaborado pelo professor, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido; **VI** - projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral; **VII** - protagonismo juvenil - processo atitudinal pelo qual os alunos, sob orientação dos professores, assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral; **III** - guias de aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias; **IX** - clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, incluindo-se entre as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis; **X** - tutorias - processos didático-pedagógicos destinados a acompanhar, orientar e propiciar atividades de recuperação, se necessárias às atividades escolares do aluno e ao desenvolvimento de seu projeto de vida (SÃO PAULO, 2012).

O PEI estabeleceu o itinerário de formação escolar individualizado baseado em adquirir habilidades e competências como paradigma. Neste Artigo 2º, foi referenciada a estrutura pedagógica do modelo de escola, definindo os conceitos de plano de ação, programa de ação, projeto de vida, protagonismo juvenil, guias de aprendizagem, clubes juvenis (grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos) e processos de tutoria (processos didático-pedagógicos destinados a acompanhar, orientar e propiciar atividades de recuperação). Ofereceu, desta forma, as referências de macroestrutura da unidade de ensino enquanto filosofia de atuação, apontando os alicerces da abordagem do PEI.

A LC 1.164/2012 incorporou no quadro de profissionais os Professores Coordenadores de Área (Artigo 3º), descrevendo as atribuições específicas dos

Diretores das unidades escolares (Artigo 4º), Vice-Diretores (Artigo 5º), Professores Coordenadores (Artigo 6º) e Professores (Artigo 7º). Consta-se, no Artigo 4º, que o conjunto de atribuições do Diretor de Escola centraliza uma série de variáveis passíveis de responsabilização, que abarcam desde planejar, implantar e manter todas as atividades destinadas a desenvolver e realizar o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios da Escola (I), até gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva escola e os projetos de vida dos alunos (III). São atribuições compatíveis, em sentido estrito, as competências do profissional pedagogo habilitado na gerência administrativa das unidades escolares, neste caso, inclusive, concursados na rede estadual.

A abordagem enquadra o profissional para que eles desempenhem sua função visando solução de continuidade ao modelo, uma vez que devem, em sua prática diária,

IV - Estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo e empreendedorismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;

XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2012).

Da mesma forma, para o ingresso no PEI, gestores e professores deveriam passar por processo seletivo realizado nas Diretorias de Ensino, devendo atender às premissas do PEI. Os certames regionais para seleção e designação de profissionais no programa sinalizavam diretamente para a competitividade própria do mundo corporativo, pois classificavam os servidores públicos segundo desempenhos em entrevistas e pontuação baseadas na regularidade de presença ao trabalho (Resolução SE 57, de 25-10-2016, Artigo 5º).

No PEI, não existiam professores eventuais para substituição na ausência dos titulares, daí a verificação da assiduidade dos candidatos aptos a desempenharem funções de docência e gestão no sistema. O Artigo 8º da LC 1.164/2012 explicita a existência de normas específicas para processos de credenciamento do PEI e o Artigo 9º já antecipa os critérios para a viabilidade da inscrição:

Artigo 9º - Poderão participar dos processos de seleção para atuar nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral os servidores que atendam às seguintes condições: I - com relação à situação funcional: a) sejam titulares de

cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nesta situação; ou b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função atividade de Professor de Educação Básica II, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, neste caso apenas para exercício de atividades específicas, a serem definidas em regulamento; II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem; III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; IV - estejam abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis de do Trabalho - CLT; V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI em uma das Escolas; Parágrafo único - Nas Escolas Estaduais de Ensino Médio Período Integral não será permitida a contratação detemporário, prevista na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2012).

Os profissionais educadores eram contratados de acordo com o modelo PEI por designação, com o objetivo de que pudessem ter seu desempenho avaliado semestralmente para decisão de permanência ou não (Artigo 10). Ou seja, estava instaurada como coluna central do processo a ideia de controle do trabalho docente, uma vez que a aderência do servidor aos princípios e premissas era condição fundamental para o desempenho de suas funções. Assim,

Artigo 10 - A permanência de integrante do Quadro do Magistério em Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos: I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas; II - atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo da prévia e imediata cessação da atuação na Escola (SÃO PAULO, 2012).

Além de ter instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral, pela Lei Complementar Nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, no ano de implantação, estabeleceu-se gratificação de GDPI correspondente a 50% sobre os vencimentos (segundo faixa e nível de atuação) do profissional, conforme:

Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicação Plena e Integral-GDPI, correspondente a 50% (cinquenta por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral, em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e seu regulamento (SÃO PAULO, 2012).

A Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e alterou a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, manteve a natureza de concepção do PEI, realizou ajustes de vencimentos (alteração da gratificação de 50 para 75%), conforme:

VII - o artigo 11: “Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a funçãoatividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento (SÃO PAULO, 2012).

A ideia de haver um processo seletivo e critérios para permanência no modelo PEI criou um padrão de contratação não alinhado com os interesses de fortalecimento da capacidade do Estado em efetivação de profissionais através de concursos públicos.

Em relação às premissas do modelo PEI, a Lei Complementar nº 1.191/2012 também promoveu alterações, dispondo no Artigo 6º, entre outros, o inciso

VII - Protagonismo Juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social (SÃO PAULO, 2012).

Quando, na redação anterior, da LC 1.164/2012, tínhamos a seguinte definição de protagonismo juvenil:

VII - Protagonismo Juvenil - processo atitudinal pelo qual os alunos, sob orientação dos professores, assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral (SÃO PAULO, 2102).

À medida em que o modelo de escola foi sendo implantado, os gestores da SEE-SP foram introduzindo alterações no PEI, uma vez que as normatizações preexistentes na rede regular não davam conta das especificidades do programa.

O Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispôs sobre o Programa Ensino Integral, especifica os critérios de contratação para o programa, contextualizando a imputada peculiaridade do modelo, sobretudo de acordo com o Artigo 2º-, visto que as escolas participantes do PEI, com estrutura, organização e funcionamento peculiares contaram, em sua execução, com quadro de pessoal próprio, independente do módulo de pessoal até então em vigor para as escolas estaduais, conforme estabelecido neste artigo, tal como destacamos as situações em que podiam ocorrer cessação de designações em função das avaliações periódicas dos profissionais. Conforme o

§ 10 - o integrante do Quadro do Magistério designado será avaliado periodicamente, de acordo com critérios e procedimentos definidos em regulamento específico e com o estabelecido no artigo 5º deste decreto; § 11 - A cessação da designação do integrante do Quadro do Magistério poderá ocorrer a qualquer tempo, caso não corresponda às expectativas de atuação no programa; § 12 - Na hipótese do § 11 deste artigo, previamente ao ato de cessação da designação, será assegurada ao integrante do Quadro do Magistério a faculdade de exercer o direito de defesa, no prazo de 3 (três) dias úteis, subsequentes à sua notificação, devendo o procedimento ser concluído dentro de 5 (cinco) dias, contados da data do protocolo das razões de defesa ou do decurso do prazo para apresentá-las (SÃO PAULO, 2013).

Corresponder às expectativas significava, ao término dos processos avaliatórios periódicos, obtidas as médias resultantes atribuídas pelos vários segmentos da comunidade escolar (equipe gestora, alunos, professores), através de questionário de avaliação, que o profissional deveria manter-se num quadrante (valores finais de avaliação) adequado à permanência no programa, segundo critérios estabelecidos na Resolução SE-68, de 17-12-2014, conforme

Artigo 2º - A avaliação deverá observar a atuação dos profissionais no desempenho das competências previstas para o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, bem como os seus resultados junto ao Programa. § 1º - As competências, a que se refere o caput deste artigo, originam-se das premissas do Programa Ensino Integral, sendo que, para cada competência, definem-se macro indicadores que norteiam a avaliação, na conformidade do estabelecido no quadro constante do Anexo I, que integra a presente resolução, e que se desdobram em micro indicadores para cada função exercida em Regime de Dedicção Plena e Integral. § 2º - O resultado da atuação do profissional será avaliado mediante indicadores de cumprimento do planejamento previsto em seu Programa de Ação e de sua assiduidade (SÃO PAULO, 2014).

A partir da análise de macroindicadores de desempenho de cada profissional, era elaborada a calibragem das médias aritméticas obtidas (etapa em que a conclusão a que chegar a avaliação seria discutida pelos gestores para os ajustes necessários), culminando no enquadramento do referido quadrante, como segue (Quadro 4):

Quadro 4. Quadrante da avaliação final

Avaliação das competências	3,1 a 4,0	Q3 Melhoria nos resultados	Q6 Melhoria nos resultados	Q9 Potencial além da função
	2,1 a 3,0	Q2 Melhoria nos resultados	Q5 Transformar potencial em desempenho	Q8 Melhoria nas competências
	1,0 a 2,0	Q1 Riscos na permanência do profissional	Q4 Riscos na permanência do profissional	Q7 Requer acompanhamento
		1,0 a 2,0	2,1 a 3,0	3,1 a 4,0
Avaliação do resultado				

Fonte: Resolução SE 68, de 17-12-2014 (Anexo 2).

Os profissionais que obtivessem como resultado de sua avaliação de desempenho posição no quadrante “Q1”, entre os valores 1,0 e 2,0, estavam, conforme discriminado no Quadro 4, em risco quanto à permanência no modelo e deveriam então desenvolver um plano individual de aperfeiçoamento baseado nas menores porcentagens obtidas nos indicadores estabelecidos. As gestões escolares e dos órgãos diretamente superiores ao alinhamento deveriam oferecer a esses profissionais formação permanente para que pudessem suprir eventuais falhas na condução de suas funções. A avaliação por competências visava à introjeção na rede de ensino público de sistemáticas avaliatórias próprias de corporações privadas, tendo como consequência a ampliação do controle sobre o pensar e o agir dos profissionais da educação. Neste sentido, segundo Laval,

A fabricação dos programas se caracteriza cada vez mais pela prescrição de tarefas, determinação fina das noções e conceitos- sob o risco de explosão dos conteúdos-, definição dos tempos de ensino para cada sequência e mesmo pela preconização do percurso a seguir, até mesmo do plano de curso a respeitar (LAVAL, 2004, p.267).

O PEI determinava um rol de competências a serem desenvolvidas pelo educador (Resolução SE 68, de 17-12-2014), que deveria desencadear o trabalho sob os macroindicadores, roteirizando e direcionando as práticas cotidianas por um dirigismo intencional para aumento de produtividade funcional. O Quadro 5 abaixo discrimina tais competências, premissas e macroindicadores que deveriam ser observados.

Quadro 5. Competências esperadas e macroindicadores

PREMISSA	COMPETÊNCIA	MACROINDICADOR
PROTAGONISMO	PROTAGONISMO	Respeito à individualidade
		Promoção do protagonismo juvenil
		Protagonismo sênior
FORMAÇÃO CONTINUADA	DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO	Domínio do conhecimento
		Didática
		Contextualização
	DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO	Formação contínua
		Devolutivas
		Disposição para mudança
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO	Planejamento
		Execução
		Reavaliação
CORRESPONSABILIDADE	RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE	Relacionamento e colaboração
		Corresponsabilidade
REPLICABILIDADE	SOLUÇÃO CRIATIVIDADE	Visão crítica
		Foco em solução
		Criatividade
	DIFUSÃO MULTIPLICAÇÃO	Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplicação

Fonte: Resolução SE 68, de 17-12-2014 (Anexo 1).

Cada servidor submetido às avaliações recebia ao final devolutiva de sua pontuação, na qual eram apontados os macroindicadores aos quais deveriam dar ênfase para melhoria de resultados, conforme Artigos 10 da Resolução SE 68, a saber:

Artigo 10 – A etapa devolutiva da avaliação final com o correspondente encaminhamento será realizada pelos responsáveis diretos do profissional avaliado, na conformidade do que dispõe o parágrafo único do artigo 5º desta resolução. Parágrafo único – Independentemente do disposto no caput deste artigo, sempre que a avaliação final de um profissional implicar a cessação de sua designação no Programa Ensino Integral, a devolutiva deverá ser realizada pelo Diretor de Escola e pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar (SÃO PAULO, 2014).

Podemos observar que o conjunto de normativas sistematizou e consolidou modos de pensar e agir na unidade escolar participante do PEI, mais especificamente, como também nas demais unidades da rede estadual de ensino, em acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), com responsabilizações individuais e coletivas.

Por sua vez, a Resolução SE-52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do PEI, disciplinava a organização das matrizes curriculares que indicariam o percurso escolar a que os alunos estariam sujeitos. Houve uma descrição pormenorizada dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da parte diversificada, estas inseridas na lógica do PEI visando o objetivo de formar um aluno autônomo, solidário e competente. No Artigo 10, § 2º foram descritas as disciplinas da parte diversificada, sendo que

§ 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação dos componentes curriculares da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares, processar-se-á especificamente na seguinte conformidade: 1 – nas Disciplinas Eletivas, de duração e avaliação semestrais: com nota atribuída mediante a aplicação de critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento de atividades e pontualidade em sua entrega), bem como de assiduidade, de mudança de atitude, de domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação, devendo se utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: ficha para registro do desempenho do aluno, portfólios, observação rotineira pelo professor e uso de agenda, entre outros; 2 - na Prática de Ciências, do Ensino Médio: mediante análise do desempenho do aluno que será considerada na avaliação das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática bem como na definição da nota bimestral, em cada uma dessas disciplinas; 3 - na Práticas Experimentais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental: mediante análise do desempenho do aluno que será considerada na avaliação das disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas e de Matemática, bem como na definição da nota bimestral, em cada uma dessas disciplinas; 4 – na Orientação de Estudos: com utilização de ficha em que se expressem e registrem os avanços do aluno e, se for o caso, também suas dificuldades, incluindo registros do processo de autoavaliação; 5 – no Projeto de Vida, do Ensino Médio, e no Projeto de Vida: Valores para a Vida Cidadã e Protagonismo Juvenil, dos Anos Finais do

Ensino Fundamental: mediante parecer descritivo a ser elaborado ao final de cada semestre, versando sobre atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo como base a obtenção das competências relativas aos quatro pilares da educação;6 – na Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho, do Ensino Médio: por meio de observação pelo professor, por autoavaliação do aluno e por avaliação em grupo, com registros em portfólios, fichas de observação e outras formas de registro que se julguem adequadas (SÃO PAULO, 2014).

Tais componentes (Disciplinas Eletivas, Prática de Ciências, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho), âmagos do pensamento educacional expressado no modelo do PEI no Estado de São Paulo, segundo o mesmo Artigo 10, § 3º, seriam avaliados sem atribuição de notas, apenas com base na frequência e participação do aluno nas atividades programadas, devendo a frequência ser considerada nos termos da legislação pertinente. Vejamos, no quadro a seguir, o detalhamento da matriz curricular do EM. As atividades complementares (Orientação de Estudos, Prática de Ciências) possuíam carga horária superior a algumas das disciplinas da Base Nacional Comum, denotando a importância dada ao conjunto da parte diversificada, em que os alunos deveriam desenvolver seu Projeto de Vida, conforme se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6. Matriz curricular do Ensino Médio-PEI

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.					
	DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária
		AULAS	AULAS	AULAS	AULAS
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	5	6	640
	Arte	2	2	2	240
	Educação Física	2	2	2	240
	Matemática	5	5	6	640
	Química	2	3	2	280
	Física	3	2	2	280
	Biologia	2	2	3	280
	História	2	2	2	240
	Geografia	2	2	2	240
	Filosofia	2	2	2	240
	Sociologia	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	29	29	31	3.560
PARTE	Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240

DIVERSIFICADA	Disciplinas Eletivas		2	2	2	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
		Mundo do Trabalho	0	0	2	80
Total da Parte Diversificada			14	14	12	1.600
Total Geral			43	43	43	5.160

Fonte: Resolução SE 52, de 02-10-2014. Anexo 2.

A Resolução SE 67, de 16 de dezembro de 2014, dispôs sobre a organização da vida funcional dos profissionais, normatizando os processos de gestão de pessoas do Quadro de Magistério nas unidades escolares participantes do PEI. Foi promulgada para justificar que estrutura, organização e funcionamento do PEI eram peculiares, contando com quadro de pessoal próprio e específico, diferenciado do módulo de pessoal legalmente estabelecido para as escolas estaduais de ensino regular.

De forma geral, esta resolução especificou também o regramento de funcionamento das escolas denominadas híbridas, onde havia o ensino noturno na mesma unidade de ensino integral durante o período diurno, e dispôs também sobre atribuição de jornadas de trabalho para os professores que atuavam na escola, conforme Artigo 8º:

Artigo 8º – O Diretor de Escola deverá atribuir, aos docentes designados, aulas de componentes da matriz curricular das escolas do Programa Ensino Integral observando, do total de 48 (quarenta e oito) aulas, que correspondem à carga horária de 40 horas semanais da designação, a seguinte distribuição: I – para docentes: o exercício da docência em componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, respeitado o limite máximo de 28 (vinte e oito) aulas e mais 4 (quatro) aulas em atividades diversificadas com alunos, totalizando 32 (trinta e duas) aulas; II – para docentes que exercem a coordenação de área de conhecimento: o exercício da docência em componentes curriculares da Base Nacional Comum, respeitado o limite máximo de 14 (quatorze) aulas e mais 2 (duas) aulas em atividades diversificadas com alunos, totalizando 16 (dezesesseis) aulas; III – para docentes e para docentes que exercem coordenação de área: o mínimo de 3 (três) aulas, sendo 2 (duas) consecutivas, a serem exercidas coletivamente, para alinhamento das ações pedagógicas, em espaço de formação e estudos. 1º – Na atribuição de aulas, deverão ser consideradas a disciplina específica, as não específicas e demais disciplinas de habilitação do docente, em conformidade com os dispositivos da resolução que regulamenta o processo anual de atribuição de classes e aulas, respeitada, com relação às disciplinas da Base Nacional Comum, a média de: 1 – 24 (vinte e quatro) aulas para atribuição a docentes; e 2 – 12 (doze) aulas para atribuição a docentes que exercem a coordenação de área. 2º – As aulas referentes a práticas de ciências e a práticas experimentais deverão ser atribuídas aos

docentes das disciplinas da área de Ciências da Natureza e da área de Matemática, respectivamente, contemplando as médias estabelecidas no §1º deste artigo. 3º – Caso haja necessidade de dividir a turma de alunos para uso do laboratório, deverá ser atribuído o dobro da quantidade de aulas referentes a práticas de ciências ou a práticas experimentais, de que trata o § 2º deste artigo, observada a tabela a que se refere o §1º do artigo 3º desta resolução. 4º – Na atribuição de aulas das disciplinas da Parte Diversificada da matriz curricular do Programa Ensino Integral, deverão se considerar o perfil e a experiência do professor, garantindo, sempre que possível, a participação de todos os docentes em disciplinas eletivas. 5º – Na composição das cargas horárias dos professores, deverá se assegurar uniformidade na atribuição de aulas das disciplinas da Base Nacional Comum e das demais disciplinas da matriz curricular, de forma a haver diversidade de disciplinas nas respectivas cargas horárias. 6º – O professor coordenador de área de conhecimento somente poderá ser designado quando o módulo de professores da unidade estiver completo, sendo que, em caso contrário, o professor deverá atuar exclusivamente como docente, em quadro de atribuição provisório, ministrando as aulas remanescentes, até que o módulo se complete (SÃO PAULO, 2014).

O processo de atribuição de aulas das unidades escolares PEI, função do Diretor de escola, dava a este a prerrogativa de escolha dos profissionais, na parte diversificada da matriz curricular, por perfil e experiência, ainda que, como citado no Artigo 8º, garantindo, sempre que possível, a participação de todos na atuação em disciplinas eletivas.

A Resolução SE nº 04/2015, que alterou dispositivo da Resolução SE Nº 58/2014 (revogada), também dispôs sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas PEI, e, segundo Artigo 1º, o inciso I do Artigo 2º da Resolução SE Nº 58/2014, passou a vigorar com a seguinte redação:

“I - com relação à situação funcional: a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola, ou se encontrem no exercício desse cargo mediante designação; ou b) sejam docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade que: b.1 - para os anos iniciais do ensino fundamental: b.1.1 - seja Professor Educação Básica I, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou de diploma, devidamente registrado, de Curso Normal Superior, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou de licenciatura plena em Pedagogia obtida mediante Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, qualquer que seja a nomenclatura do curso, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou, ainda, de diploma de Magistério de Nível Médio e diploma de licenciatura plena, devidamente registrado, em disciplina da matriz curricular; ou b.1.2 - seja Professor Educação Básica II, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em componente curricular específico, para atuar como docente especialista; b.2 - para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio: seja Professor Educação Básica I ou Professor Educação Básica II, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena” (SÃO PAULO, 2015).

Portanto, introduziu-se exigência para contratação no Ensino Fundamental e Ensino Médio, observando a obrigatoriedade de diploma de curso superior (ou normal no EF séries iniciais) para todos os níveis de atuação e titularidade do cargo de Diretor efetivo como condição de inscrição, o que, neste caso, ao mesmo tempo em que qualificou a seleção dos profissionais da rede, não permitiu a possibilidade de concorrer às vagas recém-formados e categorias de professores temporários, observados os incisos seguintes do Artigo:

II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontrem; III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; IV - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do Programa (SÃO PAULO, 2015).

No ano de 2016, a Secretaria de Educação do Estado São Paulo, com o intuito de expandir unidades de ensino integral, estabeleceu parceria com o governo federal. Neste caso, apropriou-se da oportunidade expressa na Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Segundo o Ministério da Educação (MEC), foram aprovadas, em 2016, 523 instituições nos 26 estados e no Distrito Federal, representando 266 mil novas matrículas em tempo integral no primeiro edital do programa, que seria implementado de 2017 a 2020. Os recursos foram transferidos por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ainda, segundo o MEC, o cálculo do valor repassado pelo MEC, conforme a MP 746/2016, foi de R\$ 2 mil por aluno, anualmente¹⁰.

No Estado de São Paulo, foram selecionadas, segundo critérios estabelecidos na Portaria MEC nº 1145, de 10 de outubro de 2016 (envio pelas Secretarias Estaduais de Educação de Termo de Adesão; Formulário do Plano de Implementação, onde constavam informações, de cada unidade, sobre o Plano de Gestão Escolar, Planejamento Pedagógico, Proposta de Plano de Diagnóstico e Nivelamento, Plano de Participação da Comunidade nas Escolas), as unidades escolares elencadas no Quadro 7 a seguir.

¹⁰Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias>. Acesso em 14.03.2021.

Quadro 7. Escolas selecionadas no Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral- Estado de São Paulo/2016.

ESCOLAS	MUNICÍPIO	ALUNOS 2017*	ALUNOS 2018
EDGARRAIMUNDODACOSTADR	Mirandópolis	350	480
VALDIVINODECASTROPEREIRA	Guarulhos	350	480
LUCIANEDOESPÍRITOSANTOPROFA.	SãoPaulo	350	480
ALBERTOFIERZ	Cosmópolis	350	480
BRASIL	Limeira	350	480
ANTONIDEMELLOCOTRIMPROF	Piracicaba	350	480
MARCIAHELENABARBOSALINOPROFESSORA	SãoJoseDosCampos	350	480
ALFREDOREISVIEGASDOUTOR	PraiaGrande	350	480
PARQUEDOSSERVIDORES	Paulínia	350	480
FABIOBARRETO	Registro	350	480
SEBASTIÃO FERNANDES PALMA	Ribeirão Preto	350	480
JARDIMBELAVISTAII	Conchal	350	480
PAULOROLIMLOUREIRO	Guarulhos	480	480
JARDIMRIVIERA(EDUCADORPEDRO CIA)	Santo André	487	487
AMADEUOLIVERIO	SãoBernardoDoCamp	527	527
JARDIMBOPEVA	PraiaGrande	480	480

Fonte: elaborado pelo autor. Dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias> . Consulta realizada em 14.03.2021. 2017- início do primeiro ano letivo após a publicação da Portaria.

Em 2017, foram beneficiadas, segundo o MEC¹¹, 516 escolas com 148.760 mil matrículas, que contaram com investimentos de R\$ 298.820.199,92. Desse total, R\$ 128 milhões foram para aquisição de equipamentos e disponibilização de infraestrutura. Os outros R\$ 170 milhões financiaram despesas de custeio, como pagamento de contas de água e luz. Em 2018, foram 967 escolas, com 284.728 matrículas e investimentos de R\$ 406.500.000,00. Do total de recursos, cerca de R\$ 173 milhões seriam destinados para investimentos e os outros R\$ 233 milhões para custeio. Para 2018, 70% das unidades selecionadas estavam localizadas em regiões de alta ou média vulnerabilidade social. Esta foi a segunda adesão ao programa EMTI, na ação que se inseriu no âmbito da Política de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Neste ano (2018), o Estado de São Paulo contou com 63 unidades contempladas (Anexo 26).

O Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral ofereceu a possibilidade de novas unidades de ensino médio integral PEI, que passaram a, sob o mesmo regime de gestão das unidades já existentes na rede, serem mantidas também com recursos federais. A Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, em si, não ensejou alteração estrutural do PEI, pois, já em seu Artigo 1º, estabelece que

¹¹Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias> . Acesso em 14.03.2021.

§ 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. § 2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC, tratando-se de condição para participar do Programa (BRASIL, 2016).

Desta forma, o modelo educacional paulistanão apenas comungava os quatro pilares da educação (DELORS, 2012), como incorporava os aspectos socioemocionais como paradigma, ampliando a visão de uma escola para construção de valores.

A redação do Artigo 17, Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, especifica os critérios para aprovação de unidades junto aos entes estaduais da federação:

Art. 17. A Avaliação de Processo irá considerar critérios no âmbito dos estados/Distrito Federal e das escolas: § 2º Os critérios para as SEE para a implementação do Programa no nível das escolas são: I - Possuir número mínimo de matrículas integrais conforme estabelecido no § 2º art. 5º; II - Apresentar redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, conforme dados oficiais do Censo Escolar, da seguinte forma: a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; c) no terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%. III - No caso de escolas novas, a taxa de não aprovação deve seguir da seguinte forma, conforme dados oficiais do Censo Escolar: a) no primeiro ano do Programa, até 15%; b) no segundo ano do Programa, até 12%; c) no terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%; e IV - Alcançar condição de infraestrutura de acordo com os requisitos apresentados no Anexo IV, observando o disposto no parágrafo único do inciso XI do art. 7º. § 3º A avaliação de processo das SEE no nível do estado e do Distrito Federal, elencados no art. 17º, § 1º, incisos I, II e III, será realizada anualmente, até 31 de dezembro de cada ano. § 4º A avaliação de processo das SEE no nível da escola, elencado no art. 17, § 2º, incisos I a IV, será realizada anualmente, na data de divulgação dos resultados de matrícula e de taxas de rendimento do Censo Escolar. § 5º O MEC, por meio da SEB, poderá realizar visitas in loco para verificação da adequação do disposto no art. 17 desta Portaria a serem regulamentadas em ato próprio (BRASIL, 2016).

Quanto ao desempenho acadêmico, a Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, estabeleceu que as SEEs deveriam observar:

Art. 18. A Avaliação de Desempenho utilizará como critérios: § 1º Taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de no mínimo 75% dos alunos de ensino médio matriculados; § 2º O desempenho no ENEM de acordo com os seguintes critérios: I - 15 pontos acima da média geral do estado ou distrito federal, para as escolas inauguradas e sem matrículas até o início da vigência do Programa. II - 15 pontos acima da média da escola, para as instituições de ensino com as matrículas já estabelecidas até o início da vigência do Programa. § 3º A média no ENEM das escolas será calculada considerando a média simples das 4 provas

objetivas: a) Ciências Humanas e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e d) Matemática e suas Tecnologias. § 4º A média no ENEM dos estados e do distrito federal será calculada pela média simples das escolas de ensino médio participantes do Programa, considerando as 4 provas objetivas mencionadas no art. 18, § 3º, alíneas. § 5º O MEC poderá criar indicadores de desempenho adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE. § 6º Os critérios da Avaliação de Desempenho elencados nos § 1º ao 5º deste artigo serão aferidos ao final do terceiro ano de implantação do Programa (BRASIL, 2016).

Embora o Artigo 19 da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, previsse que as escolas das SEE participantes que não cumprissem o disposto poderiam ser desligadas do programa, não podendo ser substituídas por outras escolas da rede de ensino, foi garantida a continuidade do funcionamento de escolas segundo metas próprias da Secretaria de Educação de São Paulo. O Artigo 21 da Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, explicita o vínculo entre SEEs dos Estados e o governo federal e também à qual órgão efetuar a prestação de contas, conforme Art. 21, “as SEE que aderirem ao Programa nos termos desta Portaria deverão efetuar a prestação de contas dos recursos recebidos, em conformidade com Resolução específica do FNDE” (BRASIL, 2016).

A Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, foi publicada no momento em que se vincularam os gastos em educação, por vinte anos, a um novo regime fiscal, através da promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, resultante da tramitação da PEC nº 241/2016 na Câmara dos Deputados Federais, e da Proposta de Emenda Parlamentar 55/2016 no Senado Federal. Para Oliveira e Silva (2018),

A força da bancada governista, então majoritária, demonstrada no processo, garantiu a tramitação célere da PEC e a manutenção da Proposta inicial com pequenas alterações, limitadas apenas a aspectos formais. Não foram considerados os argumentos contrários de inconstitucionalidade, as simulações que evidenciaram as perdas para a área educacional, o não atendimento a metas e estratégias do PNE, as propostas de diminuição do prazo de vigência da medida tampouco outras sugestões e manifestações de segmentos representativos da sociedade civil (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 264).

A Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016, deu redação (Artigo 6º) ao processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, reforçando procedimentos que assegurassem eficácia, legitimidade e transparência ao processo para atuação nas escolas PEI. Estabeleceu critérios objetivos para classificação

dos candidatos à atuação no modelo, intensificando a ideia de busca dos educadores mais preparados, na concepção do PEI, para o exercício da função, auscultando a própria capacidade interna da rede estadual em gerar recursos humanos especializados para o PEI.

A contratação dos profissionais deu prioridade aos que se encontrassem em efetivo exercício na unidade escolar no momento da adesão formal da escola ao PEI, conforme Artigo 7:

Artigo 7º - Considerados os requisitos estabelecidos nos artigos 2º e 3º desta resolução, terão prioridade para atuar na própria escola, servidores que se encontrem em efetivo exercício na unidade escolar no momento da adesão formal da escola ao Programa (SÃO PAULO, 2016).

Segundo Artigo 2º, poderiam participar do processo seletivo de credenciamento, de que tratava a Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016, os titulares de cargo de Diretor de Escola, bem como os docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade que atendessem aos seguintes requisitos: I - estar em efetivo exercício de seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontre; II - possuir experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; III - expressar adesão voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em uma das escolas do participantes do Programa.

Deste modo, procurou-se garantir o comprometimento do profissional antes mesmo do exercício da função no PEI, uma vez que se assinava um Termo de responsabilidade referente à adesão ao RDPI.

No Artigo 11, encontram-se as faixas de classificação em que os candidatos deveriam ser enquadrados:

§ 2º - O processo classificatório deverá prever, na sede de classificação de cargo dos profissionais, na Diretoria de Ensino em que se dará a inscrição, as faixas necessárias ao caráter de prioridade, na seguinte conformidade: 1 - Faixa I: candidatos à função de Diretor de Escola, Professor ou Professor de Sala de Leitura, classificados em unidade escolar que aderiu ao Programa no ano de abertura do processo seletivo de credenciamento; 2 - Faixa II: candidatos inscritos na Diretoria de Ensino; 3 - Faixa III: candidatos pertencentes a outras Diretorias de Ensino, devidamente inscritos no processo seletivo de credenciamento (SÃO PAULO, 2016).

A Resolução SE nº 80, de 13 de dezembro de 2018, acrescentou apenas no § 4º ao Artigo 2º da Resolução SE nº 57, de 25-10-2016:

§ 4º - Para fins de processo seletivo de credenciamento, a experiência, a que se refere o inciso II deste artigo, poderá igualmente ser considerada a adquirida no magistério público estadual exercida em instituições de ensino,

vinculadas à Administração Direta ou Indireta do Estado de São Paulo, incluídas as Universidades Públicas Estaduais (SÃO PAULO, 2016).

As Leis, Decretos e Resoluções especificamente promulgados para normatizar os processos de gestão e ensino nas unidades do PEI estruturaram o conjunto teórico que informou o modelo de gestão, com um arcabouço legal que dimensionou os limites da atuação dos órgãos gestores e funcionários em trabalho no PEI. Compunham um liame que instituiu ideia de competitividade, corresponsabilidade e produtividade como base de uma educação voltada para resultados.

Antunes (2017) formulou um contraponto aos modelos de escola surgidos com a preponderância da era da flexibilização toyotista, entre os quais consideramos estar o modelo PEI. Ao contrário da escola unilateral, instrumental, alienada e coisificada pelo capital, o autor argumenta que as escolas podem almejar uma

Individualidade omnilateral e não unilateral, livre e não instrumental, emancipada e não alienada: eis os pontos de partida de uma outra educação. Tudo ao contrário do que fez, faz e que continua fazendo a escola do capital em sua incessante e tenaz destruição (ANTUNES, 2017, p.109).

O modelo PEI, desta forma, contribuiu para a constituição de um projeto de sociedade neoliberal, uma vez que estimulou e aprofundou a concepção de cidadania competitiva, vinculada à dinâmica do capital, que visa à expansão das taxas de lucro, sob quaisquer dimensões das relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da tese foi identificar e analisar ideias-força que informaram o Programa Ensino Integral, no período 2012-2018, cabendo questionar: o projeto societário que informava o PEI dialogava com os princípios do Estado de Bem-Estar Social para a formação do cidadão?

Optamos por amparar o eixo estrutural do texto, no sentido de lhe imputar coerência interna, na interpretação de narrativas discursivas que investigamos, contrapondo-as às teorias críticas de análise da sociedade contemporânea, de vertentes (pós) marxistas, que pudessem oferecer segurança conceitual às nossas ponderações e conclusões. Baseados em Souza (2008), demonstramos o léxico discursivo oficial referente aos princípios e premissas de um programa educacional de governo. Para responder à questão de pesquisa, realizamos um percurso conceitual de desvelamento das principais ideias-força presentes nas políticas públicas do Estado de São Paulo no período compreendido entre 2012 e 2018 e, especificamente, no programa de ensino objeto da investigação, fato que nos foi oferecendo o enredo das intencionalidades das autoridades (gestores das políticas públicas) constituídas nos órgãos de governança no período estudado.

Auxiliaram-nos na construção teórica aspectos relevantes que destacaremos a seguir, como também a análise documental, centrada nas publicações e normativas referentes ao modelo de ensino integral do Estado de São Paulo.

Neste processo de compreensão, estivemos certos de que políticas públicas devem situar-se em sua historicidade e de que, neste sentido, constitui elemento primordial desta investigação contextualizar a dinâmica das relações sociais vigentes. Estas nos foram apontadas inicialmente por Alves (2011), Lima e Gandin (2012), Harvey (2008), Oliveira (2009) e Oliveira (2013), entre outros, que explicitaram a força social dominante desempenhada pelo sistema capitalista contemporâneo, capaz da instituição de um “sujeito automático” na modernidade burguesa, reforçado com o advento da reestruturação produtiva do capital e que, no campo educacional, culminou com a implementação de uma educação de viés utilitário.

O diálogo (ou não) do PEI com o Estado de Bem-Estar para a formação do cidadão nos remeteu à necessidade de delimitação da concepção de projetos societários para que pudéssemos, adiante, nominar estes projetos através da análise de fundamentos teóricos das produções textuais e normativas das políticas públicas educacionais. Assim,

em busca de contornos de definição, recorremos a Netto (1999), para quem, como vimos, estes projetos de sociedade são caracterizados por serem de ordem coletiva, macroscópicos, refletirem uma imagem de sociedade, transmitirem determinados valores específicos e utilizarem-se de meios (materiais e culturais) para concretizá-los.

Compreendemos que a era moderna, segundo estudos apresentados por Berman (1986), Harvey (2008), Ranieri (2013), gerou o que podemos denominar de um tipo global societário, sistematizado segundo crenças e valores em torno da economia capitalista. Restou claro que o pós-guerra permitiu a formação de blocos hegemônicos mundiais que viriam a normatizar o poder de geração de ideias-força consensuais. Salientamos, desde o início, a complexidade destas classificações, dadas as contradições do sistema capitalista.

A era moderna, dizia Berman (1986), constituiu unidade na desunidade. Ao mesmo tempo que abarcou virtualmente o mundo, permitiu a constituição de fragmentários caminhos. Atentos a esta condição moderna, é que objetivamos reunir conceitualmente um conjunto de ideias que nos permitisse, didaticamente, explorar a constituição de blocos hegemônicos nomináveis, ou seja, projetos societários coesos. Tal opção não eliminou a consideração da existência de contradições. Porém, também localizamos na força da produção capitalista a matriz aglutinadora da legitimação de blocos hegemônicos de poder, como afirmado por Harvey (2008).

Poulantzas (1980), ao delimitar a função do Estado nestes mecanismos de produção de consenso social em torno de ideias, afirma que este (o Estado) é quem organiza relações ideológicas dominantes através de um complexo sistema de idéias e representações, hábitos, costumes e modos de vida. Compreendemos, portanto, projetos de sociedade como resultantes de uma totalidade estruturante. O eixo central é dado, neste caso, pela fabricação de consensos sociais. Modos de consumo e estilos de vida e pensamento, segundo Harvey (2008), afetariam diretamente a possibilidade de concretude de projetos societários razoavelmente estáveis. Descrevemos brevemente, apoiando-nos neste autor, a transição do modelo fordista (era moderna) ao regime flexível de acumulação (era pós-moderna), em que se nota a intensificação da exploração da classe trabalhadora, mesmo que garantidos os direitos básicos dos indivíduos em condições de bem-estar social, processo esse já explorado por Marx no século XIX, quando analisou as consequências do surgimento da indústria moderna, e das quais Berman (1986) aponta algumas considerações.

Estabelecemos um diálogo entre as teorias que informaram a implantação do

Programa Ensino Integral (PEI) e autores que estabeleceram a teoria crítica (pós-marxista) como ponto de partida, assumindo a perspectiva dialética como pressuposto de entendimento da realidade.

No percurso da investigação, foi necessário explanar alguns elementos teóricos que caracterizassem a atuação do Estado na produção e materialização de projetos societários. Neste sentido, recorremos a autores como Santos (1994), Azevedo (2004) e Pires; Costa (2012). Já Ranieri (2013) nos trouxe a concepção de Estado moderno, em que a democracia representativa se faz atuante.

Importante para o estudo foram as considerações de Oliveira (2013), Draibe (2011), Aguiar (2000), Antunes (2008) e Kerstenetzky; Guedes (2018), ao aprofundarem a análise do desenvolvimento econômico social brasileiro e nos oferecerem condições de entendimento das lógicas que permeiam a intensificação da superexploração do trabalhador pelo capital. Assim, foi essencial a tese de Oliveira (2013) de que os processos econômicos também geram/esperam que haja consenso no tecido social, ao combinar elementos pré-capitalísticos (arcaico) e propriamente capitalistas (modernos) estimulando e intensificando a capacidade de lucro, e atrelando processos políticos às estruturas econômicas. Assim, também, o Estado, não deixando de mediar as relações econômicas, mas patrocinando a degradação da coisa pública, enraizado em uma burguesia ao mesmo tempo oligopolista e transnacionalizada, paradoxalmente sob a égide de regimes democráticos, conduz um processo de supressão da cidadania e da própria democracia, deserdando-se de suas funções (AGUILAR, 200). Este conjunto teórico culmina, em nossa opinião, no que Antunes (2008) definiu como precarização estrutural das condições de trabalho, o que, contraditoriamente, permitiu dar solidez e respaldo a um projeto societário neoliberal que propusesse a modernização da sociedade.

Dror (1999) fala em nova governança, justificando no setor público a lógica do mundo corporativo. Estruturam-se os mecanismos de focalização, descentralização e privatização de políticas públicas, citados por Moraes (2001), frente a novos processos regulatórios (BARROSO, 2013) e a uma democracia representativa enviesada pela luta entre poderes constituídos (BRUNO, 1997).

No capítulo segundo da investigação, indicamos as conquistas representadas pela promulgação da Constituição Federal de 1988, ao instituir, segundo Costa (2008) nova enunciação dos direitos de cidadania e inclusão e participação nas políticas sociais. Porém, como demonstrado por Chaves e Gehlen (2019), houve uma ressignificação do

social a partir dos anos 1990 que se afastou dos sistemas universais de garantia dos direitos sociais e se transmutou em programas focalizados de combate à pobreza.

As reformas de Estado, portanto, vieram à pauta nacional como salvaguardas para a reprodução ampliada do capital, inclusive no contexto de processos mundiais (Chile, EUA, Grã-Bretanha) de adoção do chamado Estado mínimo, analisados por Chauí (2007). Tratou-se da instauração de um estado gerencial (NEWMAN; CLARKE, 2012), em que os Estados vigentes eram vistos como antiquados e, portanto, sujeitos a processos de modernização. Foi o mote para a criação e expansão de uma rede semântica de consensos, baseada em conceitos de eficiência, produtividade, desempenho, metas e resultados.

As sociedades de controle, que vimos com mais detalhes no capítulo quatro, apontadas por Marcuse (2015), explicam em grande medida esta lógica de domínio sob a institucionalidade democrática.

Deste modo, a proposta de reforma de Estado, empreendida por FHC (1995-2002), propôs a privatização de direitos sociais, ao considerar e efetivar redução da participação do Estado, corte de gastos, revisão das carreiras públicas, nova concepção de governança. Como vimos, segundo Chauí (2007), a social-democracia brasileira abandonou a ideia de justiça social, ao estimular a eficiência e produtividade, a autonomia pessoal, o abandono da luta de classes, o multiculturalismo, entre outros. Portanto, o processo de modernização constituiu-se, como afirmou Reis (2019), em projeto de convencimento em nome de “interesses comuns”.

Entendemos, deste modo, que o gerencialismo, ao despolitizar a organização do serviço público, esteve imbricado no que Chomsky; Dieterich (1999) denominaram como parte do processo de dilapidação e exploração da América Latina, criando o que Newman e Clarke (2012) chamaram de “isomorfismo discursivo”, ou seja, uma linguagem que todos precisavam falar para soar modernos.

Para Abrucio (2007), o processo de reforma resultou desigual e fragmentado nos Estados. Também consequência deste processo de reforma, Pereira (2018) denotou a reconfiguração profunda da ação do Estado, ganhos extraordinários para os agentes financeiros, a privatização e a expropriação de direitos sociais e trabalhistas.

No governo Lula (2003 a 2010), verificamos um processo híbrido de recuperação da função do Estado como promotor do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, a convivência com estruturas gerenciais na administração pública. O crescimento econômico com distribuição de renda refletiu-se nas políticas públicas,

apesar da continuidade de práticas gerencialistas (PAULA, 2005; DAVIES, 2016). Porém, o tipo de desenvolvimento proposto nos governos Lula e Dilma foi interrompido em 2016 por um golpe parlamentar (impeachment da presidenta), paralisando as políticas sociais e intensificando o projeto societário neoliberal.

Dentro deste contexto geral, passamos à análise das políticas públicas em educação colocadas em prática no Estado de São Paulo, que adotou uma abordagem utilitária, informada pela teoria do capital humano, que se inscreveu na perspectiva de busca do conhecimento como investimento, legitimando a centralidade dos processos de aprendizagem em competências, habilidades e atitudes individuais. O sistema de ensino paulista ficou à disposição do grande capital, ao incorporar premissas de mercado. Utilizando-nos das contribuições de vários autores (ANTUNES, 2008; GORZ, 2005; CATINI, 2018; WOOD, 2011; FRIGOTTO, 2010; MOTA, 2010), constatamos que a lógica empresarial homogeneizou as políticas públicas a partir de uma visão unidimensional.

A reestruturação da Secretaria da Educação, baseada em três eixos diretivos, focalizou a melhoria da qualidade de ensino, mudanças nos padrões de gestão e a racionalização da gestão, mas, como vimos, refletiram uma visão neoliberal para formar cidadãos competitivos (SANFELICE, 2010; COLARES, 2015; ADRIÃO, 2006; RAMOS, 2016; LAVAL, 2004). Demonstramos, neste percurso de análise crítica dos documentos, os vínculos do governo paulista (PSDB) com os fundamentos do neoliberalismo ora hegemônico (sobretudo performatividade e controle de resultados).

Baseamo-nos em Ramos (2016) para concordar que houve a manutenção, em São Paulo, desde 1995, de coerência ideológica e sequência gerencial, sobretudo no campo da educação. A nova estrutura da SEE-SP, ao propor uma outra modelagem institucional, manteve a questão do direito à educação em segundo plano, uma vez que o foco foi criar um sistema de avaliação de desempenho, através de uma gestão vertical, não dialogando para a ampliação dos princípios de uma cidadania plena.

No último capítulo do estudo, investigamos, através da análise documental, o Programa Ensino Integral (PEI), que emblematicamente representa exemplo de implementação de política pública em educação de caráter gerencial, como consequência da gestão do PSDB. O conjunto de documentos, publicações e normas estudados demonstrou que a opção dos governos do PSDB foi conduzir um projeto societário neoliberal, de caráter unidimensional no que se refere ao objetivo último, qual seja, manter uma estrutura social desigual investindo na educação segundo o

pressuposto da meritocracia.

Vimos que os quatro pilares da educação (DELORS, 2012) foram o fundamento teórico que informou princípios e premissas calcados no individualismo como percurso de vida, imbricados com a teoria do capital humano. A aldeia global baseada em interesses comuns foi sobretudo a transfiguração da linguagem como instrumento de controle (MARCUSE, 2015) e interiorização de normas (HABERMAS, 2009). Pouco tiveram a ver com esforços significativos para a diminuição da exclusão social, segundo uma transformação radical das estruturas de controle. O saber-fazer, eixo central da proposta da UNESCO, revelou-se reformador, e não transformacional, ao propor um projeto societário linear que ignora as profundas clivagens sociais. A adaptação elaborada por Costa (2008), dos quatro pilares da educação, intensificou o ensino por habilidades e competências, transformou as unidades escolares adeptas do PEI em laboratórios de gerencialismo, através da administração do percurso escolar e da gestão por resultados. A unidimensionalidade da proposta do novo ensino integral deu-se justamente por intermédio de uma abordagem pluralista, multifacetada, uma vez que alegou difundir competências, habilidades, aquisição, tarefas, entre outros aspectos, estando aliadas a conceitos atitudinais, de interação e com valores (solidariedade, empatia com o outro, dimensão transcendental, corresponsabilidade, solução de problemas, autoconhecimento). Marcuse (2015) demarcou, como vimos, a dominação como administração (no caso do ensino integral, monitoramento e controle) e Mészáros (2008) bem colocou que a internalização dos princípios reprodutivos orientadores dominantes se dá a partir de dentro e por meio dos próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados.

Assim, relembramos que a educação interdimensional, também proposta por Costa (2008), estabeleceu uma reconexão das várias dimensões do humano, numa visão cristã de mundo, mas na verdade alijou os conflitos sociais do âmago do fazer/pensar educação, optando por estabelecer como prioridade o estabelecimento da centralidade em criar um estudante autônomo, solidário e competente. Tal abordagem constituiu-se, a nosso ver, num verdadeiro paradoxo, ao propor o treinamento em habilidades e competências para maior produtividade.

Com a pedagogia da presença, também elaborada por Costa, deu-se, como vimos, a adaptação e cooptação a um chamado do mundo corporativo para que os educadores contribuíssem com seu trabalho, com alegria, por se fazerem presentes. Os signos da empresa e do empreendedorismo foram ressignificados no espaço escolar,

num claro movimento de esvaziamento do ser político, da organização dos trabalhadores em educação e da capacidade crítica intrínseca aos educadores comprometidos com a transformação social.

A concepção de protagonismo juvenil caminhou na mesma direção, e notamos que a formulação teórica que o informou, o tornou prenhe de um dirigismo moral e cívico. Com bem notou Souza (2008), o discurso que informou o protagonismo juvenil baseou-se numa sociedade centrada na individualidade extremada, em que a criação de consensos como a participação juvenil dificultou a formulação de um contradiscurso frente à instrumentalização do saber-fazer. Argumentamos como, em mais esse princípio, se revelou a intenção de não diálogo real para a ampliação efetiva dos direitos de cidadania para todos, e não apenas para alunos/cidadãos inseridos em empreendedorismo e/ou ações de voluntariado. Vale lembrar, acerca das ponderações dos parágrafos anteriores, que Marcuse e Habermas já destacavam o fato de que a fusão entre ciência e dominação são nascedouros de sociedades autoritárias.

Do mesmo modo, a implantação de métodos gerenciais de gestão, como a Tecnologia Empresarial SocioEducativa (TESE), concepção advinda do mundo corporativo, que tomou a escola como empresa, intensificou o caráter excludente (de cidadania) ao centrar-se no agir, para buscar processos mensuráveis, que ganhou assim concretude a-histórica. O valor-mérito de todas as ações foram externalizadas e por nós descritas como corolário desta concepção utilitária de educação, e se estabeleceu nas propostas de instrumentos de gestão: alinhamento, plano de ação, programa de ação, guias de aprendizagem, agendas, procedimentos passo a passo, indicadores de metas e resultados, todos imbricados em controle de “dizeres” e “fazer” no cotidiano escolar.

Como afirmamos no capítulo quatro, observamos, portanto, uma série de elementos, ainda que específicos do campo educacional, que de fato deram contornos definíveis a uma concepção de método de aprendizado, de escola e, consequentemente, de modelo de sociedade unidimensional (MARCUSE, 2015).

Finalmente, a análise das normativas promulgadas a partir da instituição do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo mostrou que estas sistematizaram e consolidaram um modo de pensar a escola, executando a materialização jurídica/legal do arcabouço teórico pensado para o modelo. Baseada no currículo oficial do Estado, a deliberação de princípios e premissas na forma de leis, decretos e resoluções delegou responsabilidades a todos os envolvidos no processo educativo cotidiano da escola. Instituíram, na prática, processos competitivos entre as unidades escolares do programa

e, objetivamente, discrepâncias na rede estadual de ensino, ao ensejar processos de ensino desiguais, ora integral ora regular.

Esperamos ter demonstrado, desta forma, que o caráter pragmático atribuído ao processo de aprendizado no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, com todas as consequências advindas de anos de investimento em uma cultura meritocrática, contribuiu para a consolidação na rede estadual de ensino de um projeto societário neoliberal, que não dialogava com a possibilidade de construção do exercício da cidadania plena, e em que se revelava objetivamente a construção de um homem (educando) unidimensional.

Enfim, é nosso desejo que outras pesquisas interessadas no entendimento das complexas relações que se dão na escola possam tomar como referência a investigação de natureza conceitual que buscamos imprimir neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando Luís. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, v.41, n. spe, p. 67-86, 2007.

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

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo Sem Fronteiras**, v.13, n.2, p. 256-268, 2013.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p.15-32, 2001.

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado desertor**: Brasil Argentina nos anos 1982-1992. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

AGUILAR, Luis Enrique. **A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória: ensaios**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2013.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ALVES, Giovanni; MOREIRA, Jani; PUZIOL, Jeinni. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Revista Educere et Educare**, v.4, n.8, p.45-59, 2009.

ALVES, Giovanni; BATISTA, Roberto Leme. O fetiche do capital intelectual: a ideologia do conhecimento e da adaptação no contexto d reestruturação produtiva do capital. **Revista Histedbr**, número especial, p.154-174, 2010.

ANDRADE, Edson Francisco. Instâncias de participação na gestão do sistema municipal de ensino: possibilidades e perplexidades no processo de democratização. **Educar em Revista**, n. 37, p. 293-308, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13ª ed. SP: Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Revista Educação & Sociedade**, v.28, n.100 Especial, p.899-919, 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, João. A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. **Educação: Temas & Problemas**, n.12-13, p. 13-25, 2013.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BRASIL. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 de outubro 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto n ° 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. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril 2007, p. 5.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n ° 5.452, de 1 ° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n ° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n ° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017

BRASIL. INEP. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024: linha de base. Brasília: Inep, p.404, 2015. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, e dá outras providências. Diário Oficial [da]

União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de julho 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 out. 2016. Edição 196, seção 1, p. 23.

BRASIL. Emenda Constitucional 19/1998. **Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública**, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário do Senado Federal, Poder Legislativo, Brasília, DF, de jun. 1998, p. 9837.

BRITO, V. L. A. **O público, o privado e as políticas educacionais**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.) Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAVALCANTE, Ricardo Teixeira; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**, v.24, n. 1, p. 13-18, 2014.

CATINI, Carolina de Roig. **Privatização da educação e gestão da barbárie: crítica da forma do direito**. 2ª ed. Campinas: Edições Lado Esquerdo, 2018.

COLARES, Anselmo A. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista Histebr**, n. 66, p.247-266, 2015.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa**. 2ª ed. São Paulo: Global/ Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht**. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma educação interdimensional**. IN: GOMES, C. A. (Org.). Abrindo espaços: múltiplos olhares. Brasília: Unesco, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Frederico Lustosa de. Brasil: 200 anos de Estado, 200 anos de administração

pública, 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 5, p. 829-874, 2008.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. Federalismo e relações intergovernamentais: implicações para a reforma da educação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.31, n.112, p. 429-448, 2010.

CHATELET, François. **História das ideias políticas**. 2ª ed. RJ: Jorge Zahar., 2009.

CHAUÍ, Marilene. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12ª ed. SP: Cortez, 2007.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto; GEHLEN, Vitória Régia Fernandes. Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. **Serviço Social & Sociedade**, n. 135, p. 290-307, 2019.

CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. **A sociedade global**: educação, mercado e democracia. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

CUNHA, Luís. Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino**. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.) *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DAMON, William. **O que o Jovem quer da Vida?** - Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, Summus Editorial, 2009.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista Histedbr**, n. 67, p. 39-52, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Trad. de Peter Pál Pelbart. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELGADO, Maurício Godinho; PORTO, Lorena Vasconcelos (Organizadores). **O Estado de bem-estar social no século XXI**. 2ª Ed., São Paulo: LTr, 2018.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Trad. de José Carlos Eufrásio. 7ª ed. revisada. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação Pesquisa**, v.44, 2018.

DINIZ, Eli. Globalização, reforma do Estado e teoria democrática contemporânea. **São Paulo em Perspectiva**, v.15, n. 4, p.13-22, 2001.

DANTAS, Gisele Kemp Galdino. **Política educacional paulista(1995-2012):** dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2013.

DRAIBE, Sônia Miriam; RIESCO, Manuel. Estado de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimento em gestação? **Sociologias**, ano 13, n. 27, p.220-254, 2011.

DROR, Yehezkel. **A capacidade para governar:** informe de Roma. São Paulo: FUNDAP, 1999.

ESTEBAN, Maria Paz Sandim. **Pesquisa Qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A constituição inacabada:** vias históricas e significado político. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

FILGUEIRAS, Fernando. Indo além do gerencial: a agenda de governança democrática e a mudança silenciada no Brasil. **Revista De Administração Pública**, v. 52, n. 1, p. 71-88, 2018.

FORRESTER, Vivianne. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo.** 2ª ed, Brasília: Liber Livro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação cidadã.** Educação para e pela cidadania. Centro de referência Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Trad. De Sergio Faraco. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

GANZELI, Pedro. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, v.27, n. 56, p.575-591, 2017.

GANZELI, Pedro. Reforma Administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012); administração gerencial em processo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol.9, Nº 3, p.33-58, jul./set. 2019.

GARSCHAGEN, Sérgio. **Programas sociais- a trajetória dos gastos governamentais.** IPEA. Desafios do Desenvolvimento, ano 4, Ed. 38, 2007

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A procura da igualdade**: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti; D. CÁSSIO, Fernando. L. **A desigualdade é a meta**: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**.p.109, 2018.

GORZ, André. O imaterial: conhecimento, valor e capital. Trad. De Celso Azzan Júnior. São Paulo: Annablume, 2005.

HABERMAS. **Técnica e ciência como ideologia**. Reimpressão Biblioteca de Filosofia Contemporânea). Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5ªed.São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17ª ed.Edições Loyola: São Paulo, 2008.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Civilização Brasileira. V.155. Rio de Janeiro: Coleção Retratos do Brasil, 1981.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). **Modelo de Gestão**: Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Uma nova escola para a juventude brasileira. Recife: Avina, 2005.

KELLNER, Douglas. Introdução. IN: MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

KERSTENETZKY, Célia Lessa; GUEDES, Graciele Pereira. O Welfare State resiste? Desenvolvimentos recentes do estado social nos países da OCDE. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 23, n. 7, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o Estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, v.7, n.1, p.69-84,2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20ª

ed.São Paulo: Cortez, 2015.

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Trad. de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**: livro 1. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 34ªed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MATUS, Carlos Romos. **Política, planejamento e governo**. Nº 143, v. 2. São Paulo: IPEA, 1993.

MENDONCA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil.**Revista Educação& Sociedade**, ano XXII, n.75, p.84-108, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós ditadura: da democratização à auseência de alternativas. **Revista Histedbr**, n. 54, p. 242-262, 2013.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Políticas públicas e neoliberalismo-nota crítica.**Educação & Sociedade**, n. 15, v. 49, p. 524-530, 1994.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

MOTA, Ana Elisabete (org.). **A nova fábrica de consensos**: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao serviço social. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB,1999.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo.**Revista Educação e Realidade**, v.37, n. 2, p. 353-381, 2012.

OLIVEIRA, Cleiton; SILVA, Guaraci. O novo regime fiscal: tramitação e impactos para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.34, n. 1, p.253-269,2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2000.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira: entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista De Administração de Empresas**, v.45, n. 1, p. 36-49, 2005.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Revista Ciências e Saúde Coletiva**, v.23, n. 7, p.2187-2196, 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Estratégia e estrutura para um novo Estado**. Revista do Serviço Público, v. 48, n. 1, p. 5-25, 2014.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado**. IN: Bresser-Pereira, Luiz Carlos e Peter Spink (Orgs.). Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREZ, José Roberto Ruz. Porque pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Revista Educação & Sociedade**, v.31, n. 113, p.1179-1193, 2010.

PIRES, Maria Coeli Simões; COSTA, Mila Batista Leite Côrrea da. **Verbete Estado Democrático**. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de.; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Org.) Dicionário de políticas públicas. Barbacena: EdUEMG, 2012.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1980.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p.546-578, 2016.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Teoria do Estado: do Estado de direito ao Estado democrático de direito**. Barueri, SP: Manole, 2013.

REIS, Tiago Siqueira. Expropriação do funcionalismo público: o gerencialismo como projeto. **Revista Katálisis**, v.22, n. 1, p. 80-89, 2019.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo, Ed. Best Seller, 1999.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Ano XVII, v.17, n. 18, p. 146-159, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Porto, 7ª ed., Edições Afrontamento, 1994.

SÃO PAULO (Estado). Decreto 59.354, de 15 de julho de 2013. **Dispõe sobre o**

Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo – SP, 2013a.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. **Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas**. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo – SP, 2011.

SÃO PAULO (Estado). 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. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo – SP, 2012.

SÃO PAULO (Estado). 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. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo-SP, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Resolução 03, de 13 de janeiro de 2012. **Dispõe sobre o processo seletivo de integrantes do Quadro do Magistério para atuação no projeto especial “Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral**. Seção I, 122(10)-17. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo-SP, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Resolução 12, de 31 de janeiro de 2012. **Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral**, de que trata a Lei Complementar nº 1.164/2012, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo-SP, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. Secretaria da Educação; coordenação e execução, Sebastião Aguiar; edição final, Cesar Mucio Silva. - São Paulo: SE, 2013b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Resolução 67, de 16 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas**. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo. Seção I, São Paulo-SP, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Avaliação da aprendizagem e nivelamento**: Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-68, de 17-12-2014- **Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412170068>. Acesso em 16.05.2020

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-52, de 2-10-2014- **Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral**, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201410020052>. Acesso em 16.05.2020

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 04/2015 (revogada) - **Altera dispositivo da Resolução SE Nº 58/2014, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento para as escolas estaduais do Programa Ensino Integral**. Disponível em <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2020/01/07/6747/>. Acesso em 16.05.2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Resolução 57, de 25 de outubro de 2016. **Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas**. Seção I, p.126(202). Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, Poder Executivo, São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**; Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Carlos Sidiomar Menoli, Dayse Pereira da Silva, Elaine Aparecida Barbiero, Helena Cláudia Soares Achilles, João Torquato Junior, Kátia Vitorian Gellers, Maria Camila Mourão Mendonça de Barros, Maria Cecília Travain Camargo, Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes, Maria Silvia Sanchez Bortolozzo, Maúna Soares de Baldini Rocha, Pepita de Souza Figueredo, Sandra Maria Fodra, Tomás Gustavo Pedro, Vera Lucia Martins Sette. - São Paulo: SE, 2014a.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral**; Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Maria Camila Mourão Mendonça de Barros. - São Paulo: SE, 2014b.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares**; Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Ana Carolina Messias Shinoda, Maúna Soares de Baldini Rocha. - São Paulo: SE, 2014c.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Avaliação da aprendizagem e nivelamento**; Ensino Integral; Caderno do Gestor / Secretaria da Educação; coordenação, Valéria de Souza; textos, Zuleika de Felice Murrie. - São Paulo: SE, 2014d.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Políticas públicas e educação: o**

novo modelo de escola de tempo integral/texto de Herman Voorwald, Valéria de Souza; organização, Cesar Mucio Silva. São Paulo: SE, 2014e.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias /** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Resolução SE nº 80, de 13-12-2018- **Altera a Resolução SE nº 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas.** Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201812130080> . Acesso em 16.05.2020.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32º ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalda. Maria. Cardoso; CAMPOS, Roseleine Fátima. **Conversão das almas pela liturgia da palavra:** uma análise do discurso domovimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen. J; MAINARDES, Jefferson. (org.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Luís Inácio Lula. **Carta ao povo brasileiro.** 22 de jun. 2002

SILVA, Christine Oliveira Pinto da. A reforma administrativa e a Emenda 19/98: uma análise panorâmica. **Revista Jurídica Virtual**, v. 1, n. 1, 1999.

SOUZA, Aparecida Neri de. A racionalidade econômica na política educacional em São Paulo. **Proposições**, v.13, n. 1(37), 2002.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil.** São Paulo: Paulus, 2008.

WOLF, Paulo José Whitaker; OLIVEIRA, Giuliano Contento de. Os Estados de Bem-Estar Social da Europa Ocidental: tipologias, evidências e vulnerabilidades. **Economia e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 661-694, 2016.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANEXOS

Anexo 1- 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. *Disponível em* <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 16-05-2020.

Anexo 2- 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. *Disponível em* <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html> . Acesso em 16-05-2020.

Anexo 3- DECRETO Nº 59.354, DE 15 DE JULHO DE 2013- Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. *Disponível em* <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html> . Acesso em 16-05-2020.

Anexo 4- RESOLUÇÃO SE 60, DE 30-08-2013- Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. *Disponível em* <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/729.pdf> . Acesso em 16-05-2020.

Anexo 5- RESOLUÇÃO SE Nº 58/2014 (REVOGADA)- Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. *Disponível em* http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=14/07/2018%2023:15:04 . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 6- RESOLUÇÃO SE-52, DE 2-10-2014- Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. *Disponível em* <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201410020052> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 7- RESOLUÇÃO SE 67, DE 16-12-2014- Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. *Disponível em* <https://demparanapanema.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-67-de-16-12-2014/> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 8- RESOLUÇÃO SE-68, DE 17-12-2014- Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412170068> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 9- RESOLUÇÃO SE Nº 04/2015 (REVOGADA) - Altera dispositivo da Resolução SE Nº 58/2014, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento para as escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível em <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2020/01/07/6747/> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 10- PORTARIA MEC Nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016- Ministério da Educação - Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral/ Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 11- RESOLUÇÃO SE 57, DE 25-10-2016- Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=14/07/2018%2023:15:04 . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 12- RESOLUÇÃO SE Nº 80, DE 13-12-2018- Altera a Resolução SE nº 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201812130080> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 13- RESOLUÇÃO SEDUC/SP 44, DE 10-9-2019- Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral - PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. Disponível em http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2019/executivo%20secao%20i/setembro/11/pag_0028_24031234ca5527a6707893c45bdbc89b.pdf . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 14- RESOLUÇÃO SE 68, DE 12-12-2019- Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201912120068> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 15- RESOLUÇÃO SE 69 DE 12-12-2019- Altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201912120069> .
Acesso em 16.05.2020.

Anexo 16- RESOLUÇÃO SE 4, DE 3-1-2020- Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI e dá providências correlatas. *Disponível em* <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2020/01/07/6747/> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 17- RESOLUÇÃO SE 6, DE 9-1-2020- Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI. *Disponível em* <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2019/12/13/resolucao-se-68-2019-altera-a-resolucao-se-52-de-02-10-2014-que-dispoe-sobre-a-organizacao-e-o-funcionamento-das-escolas-estaduais-do-programa-ensino-integral-pei/> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 18- Comunicado 01<http://bit.ly/2FAwbPO> . Acesso em 16.05.2020.

Anexo 19- Comunicado 02<http://bit.ly/2E5kGzs>. Acesso em 16.05.2020.

Anexo 20- Comunicado 03<http://bit.ly/2GsibrD>. Acesso em 16.05.2020.

Anexo 21- Comunicado 04<http://bit.ly/2sNmhZC>. Acesso em 16.05.2020.

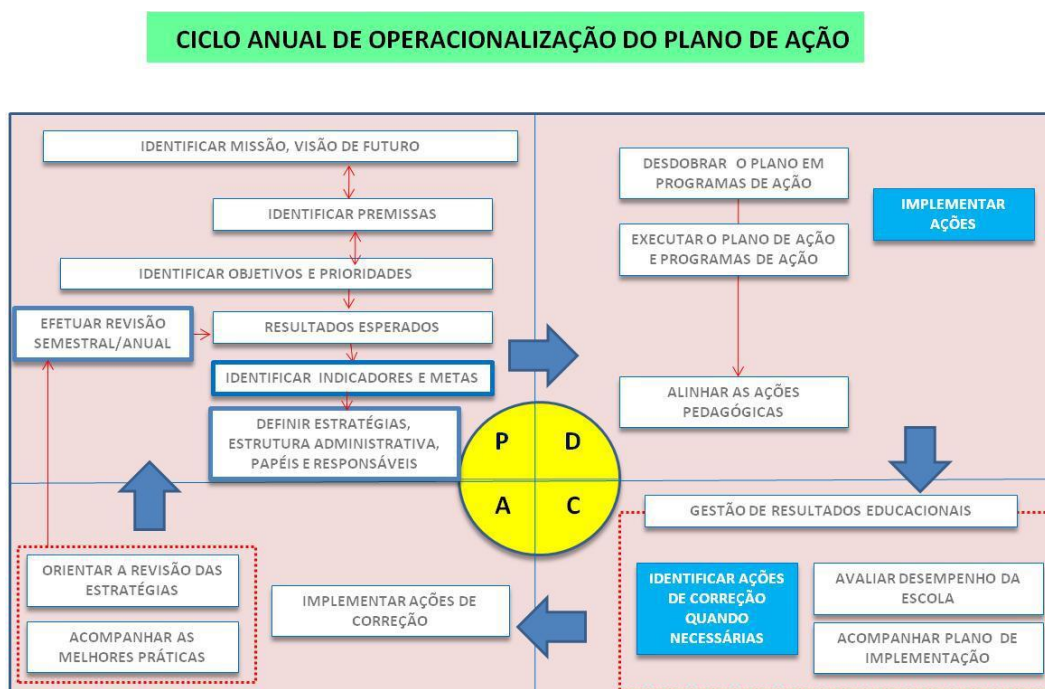
Anexo 22- Comunicado 05<http://bit.ly/2GUUGaS>. Acesso em 16.05.2020.

ANEXO 23- PLANO DE AÇÃO

Plano de Ação

O Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas devem ser respondidas a partir do que a comunidade espera e de quais são suas necessidades legítimas. Repensar a escola implica a partir do seu diagnóstico, dos resultados de aprendizagem dos alunos, das necessidades da comunidade, das diretrizes e orientações da política educacional buscar atingir as metas e os objetivos propostos. É importante descrever o cenário atual ou real, para saber onde a escola pretende chegar, ou seja, o cenário futuro ou ideal; que caminho deve seguir; como deve agir; que instrumentos utilizar, os indicadores, metas, os objetivos de longo prazo e responsáveis por sua execução e seus papéis. O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados. Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto. Elaborar o Plano de Ação é estruturar caminhos para diminuir o hiato entre *a situação atual e a visão futuro*.

Considerando que a educação tem caráter processual, o Plano de Ação deve ser constantemente ajustado tal qual proposto na metodologia do ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) que visa buscar resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. Para as Escolas de Ensino Integral ele descreve o ciclo anual de operacionalização da gestão escolar e seus respectivos planos e programas de ação e se desenvolve como o proposto na figura 1, de tal modo que ficam explícitas as fases e processos de Plan (planejamento), Do(execução), Check (acompanhamento) e Act (ajuste) detalhados a seguir.



ANEXO 24- Plano Individual De Aprimoramento E Formação (PIAF)

O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) constitui-se como instrumento de planejamento da formação continuada **de cada educador** que busca priorizar ações de desenvolvimento profissional coerentes com suas necessidades com vistas a potencializar sua atuação no programa.

Cada educador desenha seu próprio caminho formativo, com apoio de seus gestores, a partir da devolutiva de sua última avaliação - avaliação de desempenho ou avaliação da entrevista no processo de credenciamento.

O processo de preparação e acompanhamento do plano individual parte da premissa de que **todas as pessoas podem se desenvolver**. Competências são, essencialmente, **capacidades**. E todo indivíduo é capaz de desenvolver comportamentos ao longo do tempo.

Para isso, é fundamental que o profissional e seu gestor tenham uma conversa franca e aberta sobre os pontos positivos e pontos de melhoria identificados na avaliação e selecionem ações que poderão ser efetivamente realizadas e acompanhadas para garantir o aprimoramento de sua atuação - o que envolve **competências e resultados**.

Um aspecto importante da elaboração do plano individual consiste no desenvolvimento da **autoconsciência** por cada educador ao comparar sua autoavaliação com os resultados da avaliação por outros profissionais - no caso da avaliação de desempenho, pelos demais profissionais e alunos, e no caso do credenciamento, pela banca de avaliação na entrevista.

A análise dessa lacuna de percepção é importante para levantar hipóteses para essas diferenças e definir ações para aproximar a autopercepção com a percepção dos avaliadores, primeiro passo para que o autodesenvolvimento seja coerente com as necessidades de cada profissional.

PRINCIPAIS PREMISSAS ASSOCIADAS - Como todas as ações do Programa Ensino Integral, o Plano Individual de Aprimoramento e Formação fundamenta-se principalmente nas premissas **Formação Continuada, Corresponsabilidade e Excelência em Gestão**.

1) Responsáveis e corresponsáveis

O **principal responsável** pelo desenvolvimento **é o próprio profissional**: quando comprometido, busca meios para aprimorar sua atuação, inclusive de forma autônoma.

E todos os profissionais da escola, em alguma medida, são corresponsáveis pelo desenvolvimento profissional dos educadores, seja:

- Ajudando a identificar seus pontos de melhoria, no dia-a-dia de sua atuação e no processo de avaliação de desempenho – alunos, professores, gestores, funcionários e famílias dos alunos, seja qual for a função do profissional na escola;
- Apoiando a sua formação – gestores e professores.

Também **corresponsáveis**, os gestores do Programa na Diretoria de Ensino e na Secretaria da Educação têm o papel de analisar os resultados consolidados da avaliação em sua abrangência e definir ações prioritárias de formação para os profissionais que trabalham no Programa Ensino Integral. Essas podem ser formações específicas do programa – presencial ou à distância – ou específicas à função que exerce.

Todos podem ser vistos como parceiros, uma vez que o desenvolvimento de cada profissional reflete positivamente sobre todos, principalmente para alunos e suas famílias, que são beneficiários diretos da melhoria da formação dos adolescentes e jovens, decorrente do aprimoramento do educador.

2) Competências – Programa Ensino Integral

A partir de discussões com professores, gestores e profissionais da Secretaria da Educação foram definidas sete (07) competências para o Programa Ensino Integral, que traduzem os comportamentos esperados dos profissionais a partir das Premissas do Programa (tabela 1).

Tabela 1 – Mapa de Competências: premissas e competências associadas

O Mapa de Competências fundamenta as ações de credenciamento e de gestão de desempenho dos profissionais no programa, de forma que todos os que atuam em Regime de Dedicação Plena e Integral possuem um diagnóstico quanto ao desenvolvimento de suas competências.

É muito pouco provável que alguém tenha todas as competências no nível máximo de desenvolvimento (acima do esperado), mas todos devem buscar o desenvolvimento das competências para atingir o nível esperado ao longo do tempo - uma vez que se trata das competências necessárias para atingir os objetivos do Programa.

3) O Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF)

O plano individual está dividido em duas partes, o diagnóstico da avaliação e o planejamento das atividades de formação e aprimoramento.

Diagnóstico do Plano Individual

O primeiro passo para a definição do plano consiste na elaboração do diagnóstico dos pontos positivos e dos pontos de melhoria, informações obtidas a partir da devolutiva da última avaliação do profissional:

- **Para aqueles que iniciam sua participação no programa**, trata-se da avaliação realizada pela banca de entrevista no processo de credenciamento. Essa avaliação gerou pontuação para as 05 competências avaliadas a partir do relato de experiências pelo candidato durante a entrevista, e cada pontuação deve estar acompanhada de evidências que a justifiquem

No exemplo apresentado ao final deste documento, as duas competências não avaliadas no credenciamento não são preenchidas na tabela do diagnóstico para os profissionais recém-designados - Comprometimento com o processo e resultados e Difusão e Multiplicação.

- **Para aqueles que já participam do programa**, trata-se da última avaliação de desempenho, fruto da avaliação das competências pelo Comitê de Calibragem.

Além das competências, o profissional também deve trabalhar no desenvolvimento de sua capacidade de apresentar resultados:

- Para aqueles que iniciam sua participação no programa, embora não tenham uma avaliação dos resultados de sua atuação, deve-se considerar a pontuação de assiduidade no processo de credenciamento, uma vez que a presença é necessária para que o mínimo de resultado seja obtido.

No exemplo apresentado ao final deste documento, a pontuação do Programa de Ação não será preenchida na tabela do diagnóstico para os profissionais recém-designados - Comprometimento com o processo e resultados e Difusão e Multiplicação.

- Para aqueles que já participam do programa desde o ano anterior, a pontuação de cada componente da avaliação de resultados deve ser esclarecida: do cumprimento do Programa de Ação e da assiduidade.

A capacidade de apresentar resultados está diretamente relacionada à qualidade do planejamento e da execução das ações pelo profissional. Por esse motivo,

a avaliação dos resultados decorre do cumprimento do Programa de Ação e da assiduidade. Embora seja uma medida indireta do resultado da atuação do profissional no Programa, tem forte relação com sua capacidade de apresentar resultados.

No diagnóstico do plano de formação, o educador deve indicar as pontuações de sua avaliação e analisar esses resultados no campo de comentários a partir das evidências discutidas na devolutiva. Neste campo, o educador também deverá justificar a escolha das competências que serão foco de desenvolvimento (consulte o exemplo ao final deste documento).

Planejamento das atividades formativas

Como todo planejamento, o plano deve trabalhar com prioridades: o profissional deve escolher **duas competências** para definir as ações compatíveis para seu desenvolvimento. Essa escolha é feita pelo próprio profissional considerando dois critérios: I) a menor pontuação na avaliação das competências; e II) a importância da competência para o cumprimento das ações previstas em seu Programa de Ação.

Planejamento envolve **dividir as ações ao longo do tempo** para que sua realização seja **viável**. Portanto, procure selecionar **poucas e boas ações** de desenvolvimento e planeje-se para aproveitar seu tempo da melhor forma.

- Desenvolvimento das competências

Para apoiar a elaboração do plano, o documento **Cardápio I – Ações formativas autônomas** disponibiliza um conjunto de ações autônomas de aprimoramento estruturadas para cada competência:

I. Exercícios para trazer consciência do comportamento esperado e promover alteração de comportamento com vistas a desenvolver a competência ao longo do tempo;

II. Reflexão a partir de leituras e filmes, com registros e discussão com pares e gestores, individual e/ou coletivamente;

- Desenvolvimento da capacidade de apresentar resultados

Conforme apontado anteriormente, a capacidade de apresentar resultados está diretamente relacionada à qualidade do planejamento e da execução das ações pelo profissional. O ponto fundamental para o desenvolvimento da capacidade de executar as ações consiste na clareza em relação às ações necessárias para cumprir cada objetivo.

Deverão prever atividades formativas para essa ação os profissionais que apresentarem pontuação baixa/média na dimensão de resultado da avaliação de desempenho em decorrência do Programa de Ação (menos de 75% de cumprimento das

ações planejadas). Ou seja, não se aplica aos profissionais que iniciaram participação no programa este ano.

Nesse sentido, o **Cardápio I – Ações formativas autônomas** também contempla uma sugestão de exercício para apoiar os educadores no desenvolvimento dessa capacidade de realizar as ações previstas. Também podem ser aproveitadas as atividades propostas para a Competência Comprometimento do Processo e Resultado.

Além das atividades sugeridas no documento **Cardápio I – Ações formativas autônomas**, existem outros meios e espaços de formação que devem ser potencializados para o desenvolvimento dos profissionais:

- A própria unidade escolar deve se constituir espaço formativo:

- o Com atuação planejada dos professores coordenadores tendo em vista as necessidades de formação da equipe;

- o Com a atuação da Diretoria de Ensino: nos Ciclos de Acompanhamento Formativo, o PCNP e o Supervisor de Ensino que acompanham a escola são formados no Modelo Pedagógico, Modelo de Gestão e metodologias específicas e, após adaptar a formação às especificidades locais, garante as ações formativas na escola por meio dos professores coordenadores.

- A Diretoria de Ensino, por meio da equipe responsável por acompanhar o Programa, pode realizar ações formativas que envolvam mais de uma escola, mobilizando os educadores para a troca de experiências e boas práticas.

- O próprio profissional pode buscar as opções de cursos disponíveis na SEE ou externos a ela para elaborar seu plano individual.

Para definir as ações de desenvolvimento profissional é importante que o educador observe a contribuição da atividade formativa para o desenvolvimento das prioridades apontadas no diagnóstico do seu plano (PIAF) e planeje os momentos de formação, bem como sua disponibilidade de tempo para realizá-la.

Para apoiar a elaboração do plano pelos educadores, serão desenvolvidos outros documentos com opções formativas contemplando:

- a) Ações que podem ser desenvolvidos na escola ou na Diretoria de Ensino, a partir dos materiais já existentes dos Ciclos Formativos;

- b) Cursos oferecidos pela Secretaria da Educação;

- c) Sugestões de cursos externos à SEE que o próprio profissional pode buscar autonomamente para desenvolver as competências.

Acompanhamento do Plano Individual de Aprimoramento e Formação

Os responsáveis diretos no alinhamento vertical deverão acompanhar a realização do plano individual, sempre que necessário. Esse acompanhamento deverá acontecer no mínimo a cada três meses, com registros dos aspectos observados.

Para essa ação disponibiliza-se o instrumento de acompanhamento contemplado no arquivo **Plano Individual de Aprimoramento e Formação - 2. Instrumento de acompanhamento.docx**.

Exemplo

A seguir, apresenta-se um exemplo de plano individual preenchido (com dados fictícios), a partir dos resultados da Avaliação de Desempenho. Esse modelo envolve a análise do diagnóstico, com a definição das competências que serão foco de desenvolvimento.

[EXEMPLO] Plano Individual de Aprimoramento e Formação
- Diagnóstico -

Nome:	Adriana Souza		
Função/disciplina:	História		
Nome do gestor/responsável	Fernando Cruz		
Função do responsável:	PCA - Ciências Humanas	Data:	26/04/2015

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Competência	Pontuação	Indique a competência a ser desenvolvida
1. Protagonismo	2,1	☒
2. Domínio do Conhecimento e Contextualização	2,9	☐
3. Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	2,5	☒
4. Comprometimento com o processo e resultado	2,4	☐
5. Relacionamento e Corresponsabilidade	2,8	☐
6. Solução e Criatividade	2,4	☐
7. Difusão e Multiplicação	1,7	☐

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

1. Programa de Ação	% de cumprimento	Pontuação (1 a 4)
Cumprimento do Programa de Ação (Geral) - % de ações planejadas (nº ações cumpridas/nº ações planejadas)	72	2 a 3
Cumprimento do Programa de Ação por Premissa (quando houver):		
Protagonismo	74	-
Formação contínua	68	-
Excelência em gestão	78	-
Corresponsabilidade	70	-
Replicabilidade	50	-
2. Assiduidade	Nº de ausências	
Quantidade de dias ausentes	12	-

Comentários gerais:

De forma geral, minha avaliação nas competências foi positiva. Tive melhor avaliação nas competências Domínio do Conhecimento e Contextualização e Relacionamento e Corresponsabilidade. A competência em que apresentei maior dificuldade foi Protagonismo. Foram registradas como evidências dessa avaliação: a dificuldade de identificar as características e dificuldades individuais dos alunos (não conheço o Projeto de Vida dos alunos e não demonstro nos planos e nas aulas o atendimento a dificuldades específicas).

Na maior parte dos casos, a minha nota da autoavaliação foi superior à pontuação definida pelos gestores.

Apesar das competências 3, 4 e 6 serem muito semelhantes na pontuação média, escolhi priorizar a competência 3 - Disposição ao autodesenvolvimento contínuo, pois entendo que ao desenvolver esta competência poderei naturalmente melhorar o desempenho nas demais.

Foram registradas como evidências para a avaliação dessa competência: não solicito devolutiva de minha atuação junto aos gestores, demais professores e alunos e tenho dificuldade de colocar em prática as formações recebidas.

Além disso, buscar desenvolver a capacidade de realizar as ações planejadas e aumentar o percentual de cumprimento do Programa de Ação, principalmente na premissa Formação Contínua (menor cumprimento) e Protagonismo (prioridade para as ações do Programa Ação/ Plano de Ação da Escola).

Quadro 2 – Plano Individual de Aprimoramento e Formação

COMPETÊNCIA	ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE Indicar apoiadores (se houver)	Período (Início - Fim)	OBJETIVOS ESPERADOS (evidências)
PROTAGONISMO	1. APOIO EM PROJETOS DE VIDA	- Escolher 5 (cinco) alunos e estudar seus Projetos de Vida. - Analisar como posso apoiá-los. - Ao longo de uma ou duas semanas, conversar com esses alunos e compartilhar as ações que pensei para eles. Estar aberto para ouvi-los, pois podem ser necessários ajustes. - Implementar as ações propostas e acompanhar os resultados - Avaliar a atividade e definir uma estratégia para ampliar o total de Projetos de Vida estudados.	20/04 a 01/05 04 a 15/05 18/05 a 22/05 25/05 a 19/06 22/06 a 06/07	- Propiciar o protagonismo juvenil ao potencializar a realização dos Projetos de Vida dos alunos. - Identificar ações que apoiem os alunos e verificar sua efetividade: - devolutiva dos alunos em conversas diretas ou por meio do acompanhamento pelo vice-diretor - Adquirir o hábito de estudar os Projetos de Vida dos alunos.
	2. PROPICIAR ESPAÇO PARA PROTAGONISMO JUVENIL	- Escolher um colega que seja referência em dar espaço para o aluno exercer o seu protagonismo e pedir para acompanhá-lo em sua atividade por um período (uma manhã na sala de aula dele, por exemplo). <u>Apoiador:</u> João Silva (professor referência). - Propor três ações que promovam o protagonismo dos alunos. - Discutir as ações com este colega / outras pessoas e realizar os ajustes necessários. - Implementar as ações propostas. - Avaliar a atividade realizada e compartilhar com outros professores e gestores: o que funcionou? O que precisa fazer diferente na próxima vez? Como se sentiu enquanto professor? - Reavaliar as ações e incorporar à prática - Acompanhar o impacto da nova prática sobre o desenvolvimento dessa competência	20/04 a 15/05 18 a 22/05 25/05 a 05/06 08/06 a 03/07 03/08 a 14/08 15/06 a 03/07 15/06 a 03/07	- Propiciar o protagonismo juvenil ao dar o espaço e condições para os alunos se desenvolverem - Identificar os resultados das suas ações: - devolutiva dos alunos em conversas diretas - devolutivas do apoiador e do PCA - Identificar a apropriação dessa competência: - avaliar o planejamento das aulas e verificar se as ações são contempladas de forma consistente
DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO	3. FILME FORREST GUMP	- Assistir o filme. - Refletir e anotar as reflexões. - Discutir com o gestor ou outro profissional que assistiu o filme para trocar os pontos de reflexão.	22/07 a 07/08	- Identificar as competências envolvidas e se familiarizar com seu conceito. - Obter inspiração para propor uma atividade de autodesenvolvimento.
	4. ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO (A DEFINIR)	- Refletir e conversar com outros profissionais para identificar uma atividade para seu autodesenvolvimento. <u>Apoiadores:</u> professores da área e PCA. - Opções: curso (presencial ou on-line), livro, palestra, atividade desenvolvida com apoio de outro profissional mais experiente nesta competência.	07/08 a 21/08	- Definir a ação e determinar seu prazo de realização.



Gestão de Desempenho

DIMENSÃO: RESULTADO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE Indicar apoiadores (se houver)	PERÍODO (Início - Fim)	OBJETIVOS ESPERADOS (evidências)
REALIZAR AS AÇÕES PLANEJADAS PROGRAMA DE AÇÃO	PLANEJAR E ACOMPANHAR AS AÇÕES - POR PREMISSE	Premissa <u>Formação Contínua</u> : - Para cada planejada, identificar as etapas necessárias; - Definir um prazo para realização de cada etapa, Premissa <u>Protagonismo</u> : - Para cada planejada, identificar as etapas necessárias; - Definir um prazo para realização de cada etapa, - Definir uma estratégia de acompanhamento das ações (de todo o Plano de Ação). - Acompanhar a realização das ações. - Identificar os pontos de dificuldade em cada ação para propor encaminhamento e garantir sua realização. - Redefinir prazos quando necessário.	20/04 a 10/05/2015	Realizar o planejamento completo das ações: - Obter clareza de todas as etapas necessárias para realizar uma ação. - Desenvolver um método de acompanhamento e revisão das ações necessárias.
		Expandir a ação para as demais Premissas: - Para cada ação planejada, identificar as etapas necessárias; - Definir um prazo para realização de cada etapa, - Acompanhar a realização das ações. - Identificar os pontos de dificuldade em cada ação para propor encaminhamento e garantir sua realização. - Redefinir prazos quando necessário.	11/05 a 31/07/2015	Reavaliar o processo para aumentar a chance de realizar a ação planejada: - acompanhar periodicamente o planejamento - Identificar as dificuldades encontradas no processo e replanejar
			03/08 a 04/12/2015	Desenvolver a capacidade de planejamento e realização das ações de todo o Programa de Ação.

ANEXO 25- Programas De Ação (modelo)

O Programa de Ação faz parte do conjunto de instrumentos de gestão e é um registro individual, que socializado com a equipe gestora permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e

ações do Plano de Ação e relacionadas à sua atuação. Assim, um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral.

A coordenação da elaboração e do acompanhamento da execução dos Programas de Ação está orientada por um diálogo, sustentado na confiança mútua entre o gestor e o profissional, e este passa a ter acordadas as suas responsabilidades, as necessidades de ajustes nas suas atividades e seu plano formativo e de autodesenvolvimento.

O Programa de Ação trata da operacionalização, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para as escolas de Ensino Integral. Ele tem uma estrutura básica que, em alguns casos, poderá ser mais elaborada, dependendo da amplitude e da complexidade das funções exercidas na unidade escolar e no caso das funções de apoio são elaboradas as rotinas. Se houver mais de um professor em determinada disciplina, os respectivos Programas poderão ser discutidos e até construídos conjuntamente. Para os professores que atuam em mais de uma disciplina está prevista a elaboração de um programa de ação para cada uma delas.

O início do processo dá-se com a elaboração do Programa de Ação pelos professores a partir de discussões coletivas tendo em vista a perspectiva pedagógica da escola. Em seguida, cada educador finaliza seu próprio documento. Os professores coordenadores de área, por sua vez, construirão seus programas de ação considerando as proposições dos professores. A mesma sistemática está na construção do programa de ação do professor coordenador geral. O diretor e o vice-diretor da escola serão os últimos que integrarão, de forma consolidada, todas as áreas de atuação da escola de Ensino Integral ao fazer o seu Programa de Ação. Os profissionais devem conduzir a elaboração de tal forma que o alinhamento e a articulação das ações estejam presentes em todos eles. Quanto ao professor, é a partir do conteúdo de cada Programa de Ação que ele desenvolverá sua atividade docente descrita no Guia de Aprendizagem, ao qual o aluno e a família terão acesso direto a cada bimestre em local público e conhecido. O Guia de Aprendizagem tem como objetivo a autorregulação do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor. Em se tratando de disciplinas eletivas, os professores elaboram um plano descrevendo os objetivos, as habilidades que serão desenvolvidas, as formas de avaliação e a bibliografia sobre o tema proposto.

PROGRAMA DE AÇÃO 201__

EE (colocar o nome de sua escola)	
NOME:	
FUNÇÃO: (colocar sua função) Professor de (identificar a(s) _____)	Diretor:
	Vice-
	PCA da
	PCG:
VIGÊNCIA: ano _____	ÚLTIMA REVISÃO: __/__/201X (se houver revisão coloque a data em que foi realizada)
1- RELATO SOBRE A ESCOLA E A COMUNIDADE EM QUE ESTÁ INSERIDA Fazer um breve relato sobre o contexto da escola, analisando a comunidade, os resultados de aprendizagem dos alunos (histórico do IDESP). Sugerimos que esses dados sejam observados na ferramenta de gestão (planilha – prioridades da escola)	
2 - RELATO INDIVIDUAL SOBRE O EXERCÍCIO DA SUA FUNÇÃO (Caso exerça mais de uma função registre as atribuições das funções separadamente) Considerando o contexto em que a escola está inserida, fazer um breve relato sobre a(s) função(ões) que você exercerá na escola, suas expectativas, analisando as condições enfrentadas no passado em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos, à relação estabelecida com os pais/responsáveis, à comunidade, aos órgãos da SEE e aos parceiros.	
3- PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO (Caso exerça mais de uma função registre as atribuições das funções separadamente) Considerar as atribuições específicas da função no Programa Ensino Integral – artigo 7º da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e resolução SE 22/2012, art 3º.	
4 – ALINHAMENTOS ENTRE ATRIBUIÇÕES (Caso exerça mais de uma função registre os alinhamentos entre as atribuições separadamente) Considerar as atribuições dos profissionais que atuam na escola (professor, PCA, PCG, vice, diretor, PCNP e Supervisor de Ensino) e os respectivos alinhamentos horizontal e vertical que dela derivam e apontar os alinhamentos.	
5 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA DESEMPENHAR AS ATRIBUIÇÕES (Caso exerça mais de uma função registre as competências e habilidades necessárias separadamente) Preencha nos campos abaixo as competências necessárias para o exercício da sua função que ainda precisam ser desenvolvidas. Vide Caderno do Gestor - Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, páginas 35 à 50, disponível na Intranet e na versão impressa. Os profissionais que já elaboraram o seu Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação devem considerar as competências a serem desenvolvidas apontadas no plano.	

PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	Descrever as competências a serem desenvolvidas por premissa
PROTAGONISMO	1.PROTAGONISMO: Promove o protagonismo juvenil, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes e sendo protagonista também de sua própria atuação.	1 - Respeito à individualidade dos alunos; 2 - Tem clareza que deve servir de exemplo para os alunos; 3 - Desperta o interesse dos alunos pelos estudos ouvindo, apoiando e orientando os alunos; preparando-os para sua vida acadêmica e pessoal.
FORMAÇÃO CONTINUADA	2.DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO: Domínio de sua área de conhecimento, sendo capaz de comunicá-la e contextualizá-la, relacionando-a com a realidade do aluno, à prática, às disciplinas da Base Nacional Comum, à parte diversificada, às atividades complementares e aos Projetos de Vida.	1 - Possui conhecimento em sua área de conhecimento; 2 - Organiza o conhecimento e garante a aprendizagem dos alunos; 3 - É capaz de contextualizar o assunto de seu domínio, relacionando-o com a realidade do aluno.
	3.DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO: Busca contínua da aprendizagem e do desenvolvimento como pessoa e profissional, apresentando predisposição para reavaliar suas práticas, tecnologias, ferramentas e formas de pensar.	1 - Formação contínua: disposição e proatividade ao desenvolvimento contínuo; 2 - Devolutivas: solicita devolutiva de sua atuação aos alunos e aos profissionais para autodesenvolvimento; 3 - Disposição para mudança: está aberto para o novo (ferramentas, tecnologias, conhecimentos e práticas) e apresenta disposição para mudar.

EXCELÊNCIA GESTÃO	EM 4.COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO: Demonstra determinação para planejar, executar e rever ações, de forma a atingir os resultados planejados.	1 - Planejamento: realiza o planejamento de suas ações a partir do diagnóstico, com definição de metas coerentes com o Plano de Ação da escola (alinhamento vertical) e com os Programas de Ação dos demais profissionais (alinhamentos vertical e horizontal). 2 -Execução: realiza as ações de aprendizagem e de gestão planejadas. 3 - Reavaliação: reavalia constantemente as ações planejadas a partir da execução das ações previstas e dos resultados observados, replanejando sempre que necessário.
CORRESPONSABILIDADE	5.RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE: Desenvolve relacionamentos positivos com alunos, professores, funcionários, direção, pais e responsáveis e atua de forma corresponsável tendo em vista o desenvolvimento dos alunos e profissionais da escola.	1 - Relacionamento e colaboração: é capaz de criar vínculos positivos e desenvolver relacionamentos positivos. Colabora para um bom clima de trabalho. Apresenta disponibilidade para ajudar outras pessoas. 2 - Corresponsabilidade: apoia o trabalho e formação dos colegas tendo em vista melhorar os resultados conjuntos. Envolve e mobiliza outras pessoas na construção de projetos comuns. Busca parcerias e incentiva a participação dos pais e responsáveis promovendo a

		corresponsabilidade pela aprendizagem dos alunos.
REPLICABILIDADE	6.SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE: Tem visão crítica e foca em solucionar os problemas que identifica, criando caminhos alternativos sempre que necessário.	1 -Visão crítica: é capaz de identificar avanços e pontos de melhoria. Pondera suas colocações, tendo em vista o contexto. 2 - Foco em solução: tem foco na solução e não no problema. Propõe e implementa ações que possam melhorar os resultados. 3 - Criatividade: disposição para mudanças e flexibilidade para adotar novas práticas e tecnologias. Quando identifica um problema que não pode ser solucionado por vias comuns, é capaz de criar soluções alternativas.
	7.DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO: Difunde e compartilha boas práticas, considerando a própria atividade como parte integrante de uma rede.	Difunde e compartilha boas práticas, considerando a própria atividade como parte integrante de uma rede.

CONSIDERAÇÕES: Cada profissional dentro de sua função deverá observar as competências que ainda precisam ser desenvolvidas apontadas na devolutiva da avaliação de desempenho. É importante ressaltar que essas competências não desenvolvidas devem constar do PIAF de cada profissional. O quadro 5 foi preenchido com todas as competências, porém cada profissional de acordo com o seu PIAF, preencherá apenas os campos necessários.

6 – Prioridades, Causas, Resultado Esperado e Descrição da Atividade na Função e Premissas.

Preencher os campos abaixo em consonância com o Plano de Ação da escola (Ferramenta de Gestão). Os dados de **Prioridades, Causas e Resultado Esperado** encontram-se no ícone “Elaboração do Plano de Ação”. A descrição da atividade na função são as ações que **cada profissional** irá desenvolver **de acordo com sua função** para atingir o resultado esperado pela

escola.			
IDESP da escola 2015: registre o IDESP de sua escola		Meta simulada do IDESP da Escola para 2016: vide Ferramenta de Gestão	
PRIORIDADES DA ESCOLA	CAUSAS	RESULTADO ESPERADO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE NA FUNÇÃO
Completar com as prioridades da escola	Completar com as causas	Completar com os resultados esperados	Professor. Verificar quais alunos estão abaixo do básico, trabalhar nas aulas de Nivelamento com agrupamentos produtivos e propor atividades com materiais diversificados como: material reciclável, jogos de raciocínio e outros.
			PCA. Discutir na área as habilidades estruturantes do Currículo e apoiar os professores para que haja entendimento das habilidades não desenvolvidas pelos alunos abaixo do básico, oportunizando o planejamento de aulas que trabalhem tais habilidades independentemente da disciplina.
			PCG. Desenvolver pautas formativas na ATPCG onde os professores possam se apropriar da Ferramenta de Gestão / Plano de Ação da escola, bem como da plataforma Foco aprendizagem. Observar as ementas das disciplinas eletivas para garantir que o professor desenvolva as habilidades necessárias para a superação das dificuldades.
			VICE DIRETOR. Monitorar o atendimento desses alunos pelos seus tutores, bem como verificar o Projeto de Vida em HTPV junto aos professores de PV.
			DIRETOR. Monitorar nas reuniões semanais de alinhamento com a equipe gestora o PV, as Tutorias, o Nivelamento, as aulas de OE e os resultados da avaliação interna desses alunos. Verificar nas reuniões com os Líderes de turma como esses poderão

			colaborar com esses alunos.
--	--	--	-----------------------------

CONSIDERAÇÕES: O quadro 6 foi preenchido especificando todas as funções dos diferentes profissionais da escola com exemplos possíveis, considerando a atuação e os alinhamentos. Observar o campo que se refere à sua atuação profissional.

7- Ações - A partir da descrição de suas atividades na função, aponte as ações correspondentes a cada Premissa.			
ASPECTOS		SUA AÇÃO	
PROTAGONISMO	Protagonismo	Respeito à individualidade	PROFESSOR. Desenvolver atividades diferenciadas que atendam aos diferentes níveis de compreensão das habilidades não adquiridas e as potencialidades de aprendizagem de cada aluno. PCA. Oferecer formação na área que leve os professores a trabalharem os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, por meio de estratégias de ensino. PCG. Apresentar indicadores sócio-econômico-cultural dos alunos que auxiliem os professores a entender as características individuais dos alunos. VICE. Trazer dados aos professores nas ATPCG, em parceria com o PCG, sobre os Projetos de Vida dos alunos, levando-os a respeitarem as escolhas feitas pelos alunos, bem como como a importância do Tutor no apoio na construção de seu PV. DIRETOR. Apoiar os Líderes de turma e os Presidentes de Clubes para desenvolver ações na escola que promovam relacionamentos respeitosos e práticas não discriminatórias.
		Promoção do Protagonismo Juvenil	PROFESSOR. Promover práticas que potencializam a realização dos Projetos de Vida dos alunos; propiciar o espaço para que o aluno seja o sujeito e gestor de sua aprendizagem, promovendo estratégias explícitas no Guia de Aprendizagem ouvindo e apoiando os alunos. PCA. Orientar os professores de sua área sobre como promover práticas que

			potencializem a realização dos Projetos de Vida dos alunos, orientar os professores a propiciar o espaço para que o aluno seja o sujeito principal da ação em busca da excelência acadêmica e garantir o desenvolvimento de habilidades dentro dos princípios do PEI e do Currículo. PCG. Orientar os professores e os PCA sobre como promover práticas que potencializem a participação autêntica dos alunos em sala de aula; oportunizar reflexões teóricas e práticas motivando a equipe docente a entender o Protagonismo como favorecedor das aprendizagens e favorecer espaços para a replicabilidade de boas práticas que garantam o desenvolvimento da autonomia e competência dos alunos. VICE. Orientar os professores de PV para apoiar a construção e realização do Projetos de Vida dos alunos; oportunizar espaço para reflexões aos professores sobre estratégias de escuta e participação de alunos nas aulas de PV e orientar os professores de PV e tutores a apoiar os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. DIRETOR. Organizar reuniões com Grêmios Estudantis, Líderes de Turma e Presidentes de Clube para que os alunos sejam o sujeito principal das atividades e propostas de solução e apoiar os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional.
		Protagonismo Sênior	PROFESSOR. Refletir sobre seu propósito de atuação de acordo com a legislação vigente, os Modelos de Gestão e Pedagógico do PEI e com o seu PIAF; retomar o seu papel de educador frente às demandas de cada um dos alunos; atuar como modelo a ser seguido por alunos; profissionais da escola desenvolvendo as premissas e princípios do PEI e transformar o espaço da sala de aula trazendo metodologias e conteúdos diferenciados que potencializem o trabalho com o Currículo.

			PCA. Atuar como formador desenvolvendo estratégias junto aos professores de sua área, visando o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas, bem como buscar subsídios para a sua atuação profissional. PCG. Promover reuniões formativas que auxiliem o professor em sua prática, favoreça a melhoria da gestão em sala de aula, utilize metodologias diferenciada e entenda a avaliação como processo de aprendizagem; trabalhar com indicadores de processo e resultado qualificando-se para indicar ações que levem a escola a atingir as metas do Plano de Ação. VICE. Atuar em consonância com os princípios e premissas do PEI, buscando a inter-relação entre a Tutoria e o PV, por meio de estudos e aprofundamento sobre a Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença e os Quatro Pilares da Educação, estes sendo foco do atendimento na mediação de conflitos. DIRETOR. Desenvolver ações que atendam as demandas da escola, favorecendo o alinhamento da equipe escolar e o fortalecimento do Protagonismo Juvenil. Para tanto, se faz imprescindível a apropriação do Modelo Pedagógico e de Gestão propostos pelo PEI. Favorecer ações diferenciadas no apoio ao planejamento e execução das atividades desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil, Líderes de Turma e Clubes Juvenis.
	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do Conhecimento	PROFESSOR. Demonstrar domínio do Currículo do Estado de São Paulo em sua disciplina; conhecer os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o Programa Ensino Integral e dominar o uso dos instrumentos de apoio ao ensino para que a gestão de suas atividades atenda as expectativas dos alunos. PCA. Demonstrar ter domínio do Currículo do Estado de São Paulo em relação às disciplinas de sua área, ter domínio da interdisciplinaridade das disciplinas de sua área e ter clareza das “entregas” que devem ser realizadas nas ATPCAs pelos

			professores da área e posteriormente, nas diferentes reuniões de alinhamento. PCG. Conhecer os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o Programa de Ensino Integral, ter domínio da interdisciplinaridade do Currículo do Estado de São Paulo, ter domínio da Parte Diversificada da matriz curricular do Programa de Ensino Integral e dominar o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades para apoiar os PCA e a equipe docente para o desenvolvimento das disciplinas Eletivas e Atividades Complementares. VICE DIRETOR. Conhecer os princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o Programa de Ensino Integral; dominar os processos e conhecer os documentos da parte administrativa e financeira, técnicas de prevenção e mediação de conflito, o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades para apoiar a equipe gestora, orientar as famílias, os alunos, os professores de PV e os Tutores, apropriando-se dos indicadores da escola. DIRETOR. Ter o amplo conhecimento dos princípios do Currículo do Estado de São Paulo e sua relação com o Programa de Ensino Integral. Dominar os processos os documentos da parte administrativa e financeira e o Modelo de Gestão do Programa de Ensino Integral. Dominar o uso dos instrumentos de apoio ao ensino e gestão de suas atividades para apoiar a equipe escolar, bem como fazer as parcerias com toda a comunidade interna e externa.
		Didática	PROFESSOR. Utilizar práticas de ensino e da aprendizagem que oportunize uma aprendizagem significativa, permitindo a participação efetiva dos alunos em sala de aula. Realizar avaliações coerentes com as habilidades previstas bimestralmente de

			acordo com o Currículo. PCA. Orientar professores sobre como utilizar práticas de ensino e da aprendizagem, de acordo com as observações das aulas, feedback e devolutivas, bem como orientar os professores da área ao longo das ATPCA a partir das demandas da área. PCG. Realizar as reuniões de alinhamento, inclusive o ATPC, procurando atender as necessidades dos professores e da escola e oferecendo suporte teórico metodológico aos PCA e professores. VICE DIRETOR. Orientar de forma clara os professores de PV e Tutores proporcionando estratégias formativas com a utilização da Pedagogia da Presença e Protagonismo juvenil, tendo como foco o Projeto de Vida dos alunos. Mediar os conflitos professor/aluno envolvendo pais e tutores buscando a causa raiz para a resolução dos problemas. DIRETOR. Promover reuniões e procedimentos diários embasado em uma gestão democrática, bem como nos princípios e premissas do PEI. Ser o mediador entre a equipe gestora promovendo os alinhamentos de forma clara e consistente. Buscar parcerias com a comunidade e acolher os pais utilizando a Pedagogia da Presença. Promover as reuniões com os líderes de turma, Clubes e Grêmios oportunizando o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil.
		Contextualização	PROFESSOR.Relacionar os conceitos da disciplina às demandas dos alunos, em especial ao Projeto de Vida. Desenvolver a Parte Diversificada como forma de aprofundar o Currículo. Relacionar o conteúdo de sua disciplina com o de outras disciplinas da Base Nacional Comum por

			meio das ementas das disciplinas eletivas. PCA. Orientar os professores sobre como relacionar os conceitos da disciplina ao contexto do aluno e seu Projeto de Vida. Monitorar os Guias de Aprendizagem da Base Nacional comum, orientando os professores sobre as habilidades e conteúdo a serem trabalhados em atendimento à realidade dos alunos. PCG. Monitorar a parte diversificada observando se as disciplinas estão atendendo ao PV dos alunos e apoiando a BNC, bem como se estão atendendo as demandas trazidas pelos alunos. Orientar os professores quanto ao trabalho com a avaliação e desenvolvimento das habilidades. VICE. Orientar professores e alunos a como explorar atividades internas e externas à escola em prol da realização dos Projetos de Vida, estar atento às demandas dos alunos para orientar professores de PV e Tutores. DIRETOR. Orientar a partir de indicadores sociais a equipe escolar na condução de suas atividades, apoiar os Clubes Juvenis mostrando aos alunos a sua relação com o exercício do protagonismo e com a realização de seus Projetos de Vida.
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua	PROFESSOR: Participar em cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função, buscar proativamente aprendizados adicionais para sua prática visando a melhoria da qualidade de suas aulas e consequente aprendizagem dos alunos. PCA. Participar de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função como PCA, incentivar e orientar os

			professores de sua área na busca proativa de aprendizados adicionais para sua prática e realizar formação dos professores de sua área oferecendo subsídios teóricos e metodologias diferenciadas. PCG. Participar de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função como PCG, incentivar e orientar os professores da escola, bem como os PCA, na busca proativa de aprendizados adicionais para sua prática e realizar formação dos professores e PCA oferecendo subsídios teóricos e metodologias diferenciadas. VICE DIRETOR. Participar de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função como Vice-diretor, incentivar e orientar os professores de PV, bem como os tutores, na busca proativa de aprendizados adicionais para sua prática e realizar formação dos referidos professores oferecendo subsídios teóricos e metodologias diferenciadas. DIRETOR. Participar de cursos de formação a fim de aprimorar o exercício de sua função como diretor, incentivar e orientar sua equipe escolar, na busca proativa de aprendizados adicionais para sua prática e realizar formação dos líderes de turma, presidentes de Clubes e Grêmio Estudantil para efetiva participação protagonista.
		Devolutivas	PROFESSOR. Buscar devolutiva da sua atuação com os alunos, professores, coordenadores e gestores para se desenvolver, a partir de indicadores de resultado em sua disciplina. PCA. Buscar a devolutiva da sua atuação com os professores da área e gestores, a partir de indicadores apontados na área, para seu aprimoramento profissional.

			PCG. Buscar devolutiva da sua atuação com os alunos, professores e gestores para se desenvolver, a partir de indicadores de processo e de resultado. VICE DIRETOR. Buscar a devolutiva da sua atuação com os pais, professores de PV, tutores e gestores, a partir dos indicadores apontados, para seu aprimoramento profissional. DIRETOR. Buscar devolutiva da sua atuação com os alunos, professores e gestores para se desenvolver, a partir dos indicadores da escola.
		Disposição para mudança	PROFESSOR. A partir das devolutivas, reavaliar sua atuação frente às demandas e alinhamentos colocando em prática os aprendizados adquiridos nas formações. PCA. A partir das devolutivas, reavaliar sua atuação frente às demandas e alinhamentos colocando em prática os aprendizados adquiridos nas formações. PCG. A partir das devolutivas, reavaliar sua atuação frente às demandas e alinhamentos colocando em prática os aprendizados adquiridos nas formações. VICE DIRETOR. A partir das devolutivas, reavaliar sua atuação frente às demandas e alinhamentos colocando em prática os aprendizados adquiridos nas formações. DIRETOR. A partir das devolutivas, reavaliar sua atuação frente às demandas e alinhamentos colocando em prática os aprendizados adquiridos nas formações.
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento	PROFESSOR. Planejar ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola, identificando as necessidades de aprendizagem dos alunos e os resultados para que se tornem autônomos, solidários e competentes. PCA. Elaborar o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola. Orientar os professores de sua área no planejamento com vista a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola.

			PCG. Elaborar o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola, orientando os professores e os PCA no planejamento com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola. VICE DIRETOR. Elaborar o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola. Orientar os professores de PV e professores tutores para o planejamento com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola. DIRETOR. Liderar a elaboração do Plano de Ação da escola alinhado ao Programa Ensino Integral, incentivando e viabilizando a participação de toda a comunidade escolar. Elaborar o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola. Orientar os gestores no planejamento com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola. Planejar ações de orientação aos líderes de turma, Presidentes de Clubes Juvenis e alunos do Grêmio Estudantil apoiando o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil.
		Execução	PROFESSOR. Realizar as ações planejadas utilizando estratégias de gestão de sala de aula garantindo a aprendizagem dos alunos. PCA. Executar as ações planejadas, acompanhando e orientando a execução das ações planejadas pelos professores da área. PCG. Executar as ações planejadas, acompanhando e orientando a execução das ações planejadas pelos PCA e professores da escola. VICE DIRETOR. Realizar as ações planejadas como mediador de conflitos junto aos alunos e familiares e orientar professores PV e tutores garantindo a eficácia em sua gestão. DIRETOR. Realizar as ações planejadas, acompanhando e orientando as ações planejadas pelos gestores e alunos.

		Reavaliação	PROFESSOR. Reavalia constantemente as ações planejadas a partir da execução das ações previstas e dos resultados observados, replanejando sempre que necessário. PCA. Revisar sua prática para atingir melhores resultados. Reavaliar as práticas empregadas pelos professores da área em conjunto com ele e os apoia de forma a sempre buscar melhores resultados. PCG. Revisar sua prática para atingir melhores resultados. Reavaliar as práticas empregadas pelos professores e PCA, apoiando de forma a garantir melhores resultados de aprendizagem. VICE DIRETOR. Revisar sua prática para atingir melhores resultados. Reavaliar as práticas empregadas na escola e apoiar alunos, professores e gestores de forma a sempre buscar melhores resultados. DIRETOR. Revisar sua prática para atingir melhores resultados. Reavaliar as práticas empregadas na escola, apoiando a equipe escolar e alunos de forma a sempre buscar melhores resultados.
CORRESPONSABILIDADE	Relacionamento e Corresponsabilidade	Relacionamento e Colaboração	PROFESSOR. Mostra-se próximo e constrói vínculo positivo com os alunos e profissionais da escola, estando disponível dentro e fora da sala de aula. É capaz de ouvir e valorizar outras pessoas. Colaborar com os outros profissionais da escola no dia a dia (apoia e oferece ajuda). PCA. Auxilia na integração e no bom relacionamento entre os professores da área. PCG. Colaborar com os profissionais da escola no dia a dia, apoiando-os e oferecendo ajuda. Deve ouvir e valorizar o corpo docente por meio dos alinhamentos e das entregas. VICE DIRETOR. Colaborar com os profissionais da escola e comunidade no dia a dia, apoiando-os e oferecendo ajuda. Deve ouvir e valorizar o trabalho dos tutores e professores de PV por meio dos alinhamentos e das entregas. DIRETOR. Colaborar com a comunidade interna e externa, apoiando-as e oferecendo

			ajuda. Deve ouvir e valorizar o trabalho de toda a comunidade escolar por meio dos princípios e premissas do PEI.
		Corresponsabilida de	PROFESSOR. Atuar na construção de ações que atendam o PA em conjunto com alunos e outros professores. Orientar os alunos e criar espaços para que se tornem autônomos e responsáveis pela sua aprendizagem. Orientar pais e responsáveis sobre o desempenho escolar dos alunos, incentivando sua participação. PCA. Atuar na construção de ações que atendam o PA em conjunto com alunos, professores da área e com os professores das demais áreas, por meio do alinhamento com os outros PCA. Orientar e monitorar as entregas dos professores da área visando atingir as metas do PA. PCG. Atuar na construção de ações que atendam o PA, em conjunto com os demais profissionais da escola, tendo em vista melhorar os resultados da escola, monitorando as entregas dos PCA e professores visando atingir as metas do PA. VICE DIRETOR. Atuar na construção de ações que atendam o PA em conjunto com os professores de PV, tutores e seus pares (gestores). Mostra-se disponível e orienta pais e responsáveis sobre o desempenho escolar dos alunos, incentivando sua participação como corresponsáveis. DIRETOR. Atuar na construção de ações que atendam o PA em conjunto com a equipe gestora, demais profissionais da escola e comunidade externa. Orientar e monitorar as entregas da equipe gestora nas reuniões de alinhamento.

REPLICABILIDADE	Solução e Criatividade	Visão crítica	PROFESSOR. Identificar avanços e pontos de melhoria dentro de suas atividades docentes e conhecer o contexto atual para atender a comunidade a qual está inserido. PCA. Incentiva os professores da área a refletir sobre os avanços e pontos de atenção, tendo em vista o contexto no qual está inserida a escola. PCG. Incentiva a equipe docente a refletir sobre os avanços e pontos de atenção, tendo em vista o contexto no qual está inserida a escola. VICE DIRETOR. Incentiva os professores de PV e tutores a refletir sobre os avanços e pontos de atenção, tendo em vista o contexto no qual está inserida a escola. DIRETOR. Incentiva a equipe escolar e comunidade externa a refletir sobre os avanços e pontos de atenção, tendo em vista o contexto no qual está inserida a escola, bem como as inovações trazidas pelo PEI.
		Foco em solução	PROFESSOR. Identificar um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados junto aos alunos, criando espaços colaborativos com foco na solução proposta por ações protagonistas. PCA. Identificar um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados junto aos professores da área, focando a solução e não o problema. Incentivar os professores da área a criar soluções conjuntas. PCG. Identificar um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar os resultados junto aos professores da escola, focando a solução e não o problema. Incentivar os professores a criar soluções conjuntas. VICE DIRETOR. Identificar um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para melhorar as ações de Mediação de Conflitos, Tutoria e PV, focando a solução e não o problema. Apoiar a equipe gestora a criar soluções conjuntas. DIRETOR. Identificar um ponto de melhoria, propõe e implementa ações para

			melhorar as ações da escola, focando as metas da escola. Apoiar a equipe gestora a criar soluções conjuntas para a superação dos pontos de atenção.
		Criatividade	PROFESSOR. Disposição para mudanças na gestão de sala de aula, implementando novas metodologias, avaliação e estratégias de ensino que permitam um ensino de qualidade. Ser protagonista sênior criando soluções alternativas e oportunizando a socialização de estratégias junto aos seus pares. PCA. Disposição para mudanças na gestão junto aos professores da área, implementando novas metodologias, observação de sala de aula e monitoramento de entregas que permitam uma formação de qualidade. Ser protagonista sênior criando soluções alternativas e favorecendo a socialização de boas práticas em sala de aula com as outras áreas. PCG. Disposição para mudanças na gestão dos ATPC, implementando novas metodologias, avaliação e estratégias de trabalho em grupos colaborativos que permitam uma formação de qualidade. Ser protagonista sênior criando soluções alternativas em situações que exijam inovação. VICE DIRETOR. Disposição para mudanças visando uma gestão democrática na escola, implementando novas formas de mediação de conflitos, avaliação e estratégias de monitoramento de professores de PV e tutores. Ser protagonista sênior criando soluções alternativas em situações que exijam inovação. DIRETOR. Disposição para mudanças visando uma gestão democrática na escola, implementando novas formas de envolver a comunidade interna e externa, avaliação e estratégias de participação de alunos e pais na escola, bem como estabelecer parcerias com a comunidade local. Ser protagonista sênior criando soluções alternativas em situações que exijam inovação.
	Difusão e Multiplicação	Registro de boas práticas	PROFESSOR. Documentar as boas práticas adotadas, possibilitando o

			seu compartilhamento com os seus pares. PCA. Documentar as boas práticas adotadas, possibilitando o seu compartilhamento na área e entre as áreas. PCG. Documentar as boas práticas adotadas, possibilitando o seu compartilhamento com os gestores e professores. Incentivar os professores e os PCA a documentar as boas práticas adotadas, tendo em vista o seu compartilhamento. VICE DIRETOR. Documentar as boas práticas adotadas, possibilitando o seu compartilhamento. Incentivar os professores de PV e tutores a documentar as boas práticas adotadas, tendo em vista o seu compartilhamento. DIRETOR. Documentar as boas práticas adotadas, possibilitando o seu compartilhamento. Incentivar a equipe escolar a documentar as boas práticas adotadas, tendo em vista o seu compartilhamento com os pares e comunidade externa, bem como com outras escolas da rede e do PEI.
		Difusão	PROFESSOR. Compartilhar as boas práticas adotadas por ele e outros professores junto a outros profissionais da escola. PCA. Incentivar o compartilhamento das boas práticas adotadas pelos professores da área com outros profissionais da escola. Compartilhar as boas práticas adotadas por ele e pelos professores da área. PCG. Disseminar as boas práticas adotadas na escola com professores de outras escolas. Difundir positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para a rede e a comunidade. Incentivar os professores a multiplicar as boas práticas com outras escolas da rede. VICE DIRETOR. Compartilhar as boas práticas adotadas por ele junto a outros profissionais da escola (prevenção e mediação de conflitos e práticas de gestão). Compartilhar as iniciativas adotadas por

			ele e outros professores em prol dos Projetos de Vida junto a outros profissionais da escola. DIRETOR. Compartilhar as boas práticas adotadas por ele junto a outros profissionais da escola. Incentivar a equipe escolar a multiplicar as boas práticas com outras escolas da rede.
		Multiplicação	PROFESSOR. Disseminar as boas práticas adotadas na escola com professores de outras escolas. Difundir positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para a rede e a comunidade. PCA. Disseminar as boas práticas adotadas na escola com professores da área. Incentivar os professores da área a multiplicar as boas práticas e difundir positivamente o Programa Ensino Integral. PCG. Disseminar as boas práticas adotadas na escola com professores de outras escolas. Difundir positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para a rede e a comunidade. Incentivar o compartilhamento das boas práticas adotadas pelos professores e gestores junto a outros profissionais da escola. VICE DIRETOR. Disseminar as boas práticas adotadas na escola com professores de PV e tutores. Incentivar os professores a multiplicar as boas práticas e difundir positivamente o Programa Ensino Integral. DIRETOR. Disseminar as boas práticas adotadas na escola, difundindo positivamente o Programa Ensino Integral, sendo um embaixador para a rede e a comunidade. Incentivar o compartilhamento das boas práticas adotadas pela equipe escolar, valorizando a participação em projetos e feiras para a replicabilidade.
DIRETOR DE ESCOLA:	SUPERVISOR DE ENSINO:	DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO (no caso do Diretor):	
DATA DA ELABORAÇÃO: ___/___/201X	DATA DA REVISÃO: anotar todas as datas em que foram feitas as revisões do Programa de Ação.		

ANEXO 26- Escolas selecionadas no Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral- Estado de São Paulo/2018

ESCOLAS	MUNICÍPIO	NÚMERO DE MATRÍCULAS - FINAL
URUBUPUNGA	Ilha Solteira	120
ANTONIABAPTISTACALAZANS LUZPROFA	Apiaí	120
JOSE DOS SANTOS ALMEIDA	Cândido Mota	120
MARIA ANGELA BATISTA DIAS PROFA	Paraguassu Paulista	120
JOSE PEREIRA EBOLI PROF	Guaratinguetá	120
RODRIGUES ALVES CONSELHEIRO	Guaratinguetá	120
CELSO PIVA PROFESSOR	Guarulhos	120
JARDIM SANT'ACECILIA	Guarulhos	120
ITAIAHY FEITOSA MARTINS PROFESSOR	Barueri	120
TEREZINHA PALONEDASILVADOMINGUES PROFA	Jandira	120
WILSON ROBERTO SIMONINI PROF	São Paulo	120
JOSE MARQUES DA CRUZ PROFESSOR	São Paulo	120
PEDRO ARBUESCORONEL	São Paulo	120
FRANCISCO VOCCIO	São Paulo	120
MARIA JOAQUINA DE ARRUDA PROFESSORA	Leme	120
FERNANDA DE CAMARGO PIRES PROFESSORA	Sorocaba	120
JOAO CLIMACODECAMARGO PIRES	Sorocaba	120
JORGEMADUREIRA PROFESSOR	Sorocaba	120

ANGELO MENDES DE ALMEIDA DOUTOR	São Paulo	120
LIOMAR FREITAS CAMARA PROFESSORA	Hortolândia	120
LUIZ CAMPODALLORTO SOBRINHO	Sumaré	120
CHRISTINO CABRAL PROF	Bauru	120
MARIA ANGELICA MARCONDES PROFA	Pirajui	120
VERA BRAGA FRANCO GIACOMINI PROFA	Lençóis Paulista	120
DIVADACUNHA BARRA PROFESSORA	Carapicuíba	120
PEDRO CASEMIRO LEITE PROFESSOR	Cotia	120
COHABINACIO MONTEIRO III	São Paulo	120
YERVANT KISSAIKIAN	São Paulo	120
OCTACILIO DE CARVALHO LOPEZ PROF	São Paulo	120
COROLANO BURGOS DR	Amparo	120
OSCAR RODRIGUES ALVES DR	Mogi Mirim	120
ARMANI PADRE	Mogi Guaçu	120
JOAO PEDRO CARDOSO DR	Pindamonhangaba	120
JOAQUIM ANDRADE MEIRELLES PROFESSOR	São José dos Campos	120
ADELAID ROSA FERNADES MACHADO DE SOUZA PROFESSORA	São Paulo	120
MARIA AUDAENIR DE CARVALHO PROFESSORA	Rosana	120
BAETANEVES DOUTOR	São Bernardo do Campo	120
MARIA DE LOURDES MAIOTTA PROFA	Santa Bárbara d'Oeste	120
SAO PAULO	São Paulo	120
AMERIC DE MOURA PROFESSOR	São Paulo	120
JOSE VICENTE DE AZEVEDO CONDE	São Paulo	120
LEVIVIEIRA DAMAIA PROFESSOR	Guarulhos	120
GERALDO PEREIRA DE BARROS DOUTOR	Barra Bonita	120
MARIA AUGUSTA SIQUEIRA PROFESSORA	Osasco	120
VALDOMIRO SILVEIRA	Santo André	120
AFONSO SCHMIDT	Cubatão	120
WALDEMAR DASILVA RIGOTTO PROFESSOR	Guarujá	120
NAIROLEGARIO CAJUEIRO	São Paulo	120
JOAO SUSSUMUHIRATA DEPUTADO	São Paulo	120
ODILON BATISTA JORDAO VEREADOR	Pilar do Sul	120
QUINZE DE OUTUBRO	Campolimpia Paulista	120
CARLOS UBERTO CARRARA		120
DOM BOSCO	Oswaldo Cruz	120
SONIA APARECIDA BATAGLIA CARDOSO PROFA	Santa Bárbara d'Oeste	120
JOAO ANTUNES ALEXANDRE	Guapira	120
MACEDOSO RESEMBAIXADOR	Barretos	120
PROFESSORA MARIA HELENAS CANNAVINO	Barretos	120
ORESTES RIBEIRO DE ALBUQUERQUE PROF	Angatuba	120
MARIA APARECIDA DE CASTROMASIERO PROFESSORA	São Paulo	120
SALVADOR ALLEN DE GOSSENS PRESIDENTE	São Paulo	120
OSCAR DE MOURA LACERDA PROFESSOR DOUTOR	Ribeirão Preto	120
ANASIQUEIRA DA SILVA	São Paulo	120
BENEDITO FLORES DE AZEVEDO	Rupira	120

Fonte: elaborado pelo autor. Dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias> Consulta realizada em 14-03-2021